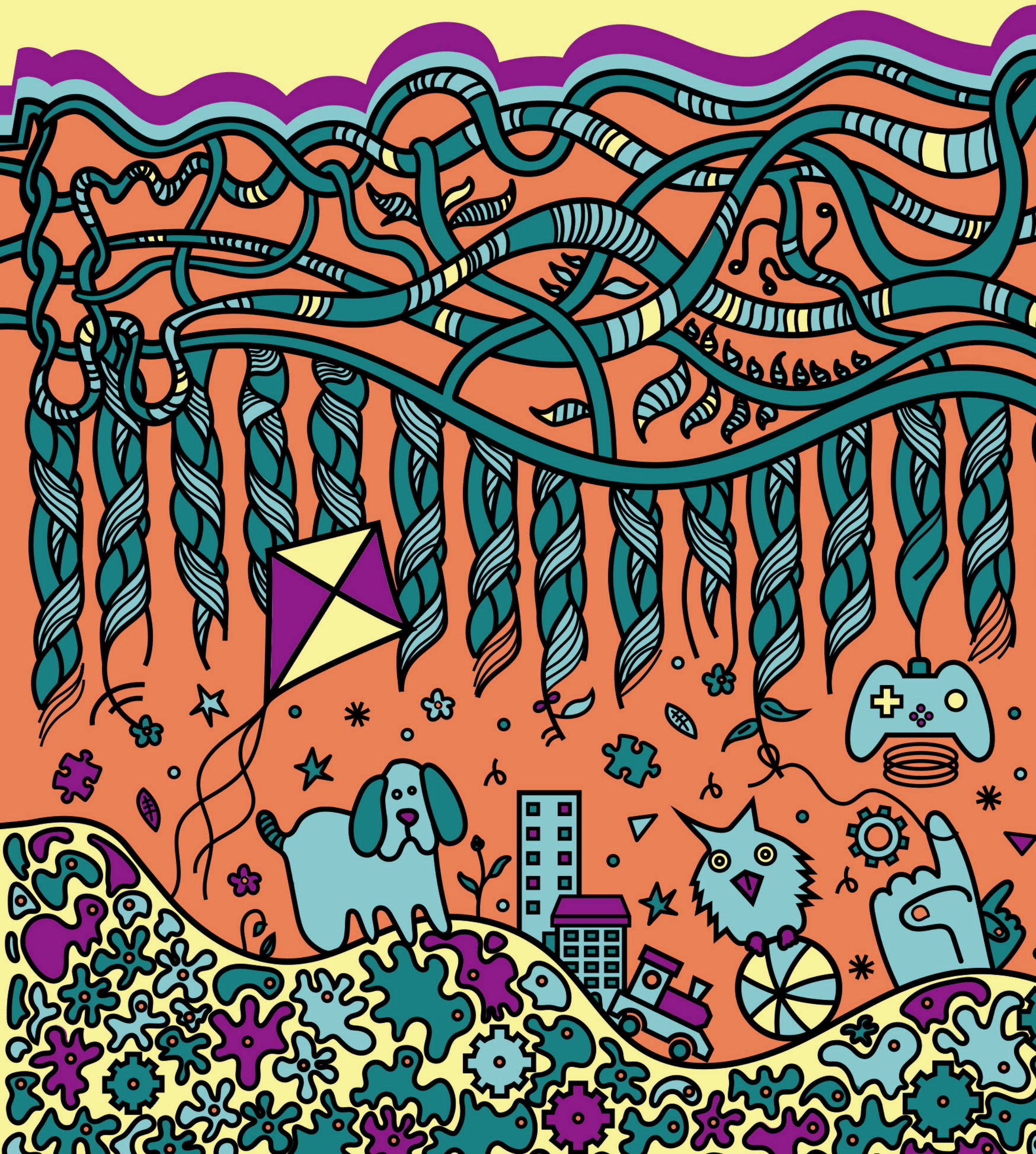
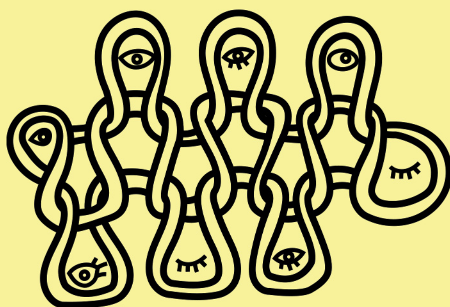
L'escola sense parets

Art, escola i entramats comunitaris

LaFundició





L'ESCOLA I EL TERRITORI

> "La idea d'una escola sense parets ens conduïx, implícitament, a considerar el territori -bé siga el barri, la ciutat, el poble o regions més extenses- com a part de la pròpia escola (...) no es tractaria d'escolaritzar el territori (...) sinó, més bé, deixar que el territori -els assumptes comuns que ocupen els qui l'habiten- contagien i impregnen els quefers de l'escola"
>
> **LaFundició**

La concepció "bancària" de l'escola que descriu Freire com un espai estàndard tancat, regit per una estructura jeràrquica vertical, on l'infant esdevé una mena de recipient buit neutre que cal omplir de sabers mentre la docent transmet els coneixements que l'alumnat ha d'assumir, està estretament vinculada a una visió de la infantesa com una etapa orientada a la mera preparació per a la vida adulta, sense valor per si mateixa ni espai per a la consciència crítica, la reflexió, el diàleg o la creativitat.

L'escola tradicional, sovint, s'ha situat en un "no lloc" separat del context que l'envolta, actuant com una franquícia educativa globalitzadora desvinculada de l'entorn immediat, aliena a les necessitats de la pròpia realitat, exercint una tasca uniformitzadora de pensament i valors culturals, centrada en la competència i en l'assumpció de la versió més crua de l'anomenat darwinisme educatiu i on l'educació ha esdevingut mecanisme de selecció i simple mitjà per preparar-se per a la vida adulta.

La pedagogia contextual atorga a l'escola, i principalment a l'escola pública, la missió de donar resposta a les necessitats dels infants i la societat on està ubicada, i la finalitat de llegir, interpretar, actuar i transformar el mosaic social i cultural on s'ubica.

En este sentit, més enllà d'actuacions puntuals que puguen desenrotllar els centres educatius, es palesa la necessitat d'un canvi estructural que redefinisca la concepció tradicional del paper de l'educació, situe l'infant com a l'element central i reconega el seu caràcter únic i irrepetible, repense el rol del professorat, supere l'adultocràcia i el patriarcat, facilite la cooperació entre iguals,

construïsca aprenentatges significatius i prioritze l'estabilitat emocional dels infants.

Cal, doncs, un canvi de paradigma profund que done protagonisme als processos comunitaris, reconega el valor educatiu dels conflictes i redefinisca les maneres de fer per a contribuir a la millora de la societat.

Esta missió adquirix encara més valor en els contextos de cultures i llengües minoritzades víctimes de la "violència simbòlica" dels valors culturals dominants que pretenen projectar-los com a elements folklòrics d'escàs valor. És en este sentit, que l'escola vinculada al context pròxim té el deure inalienable d'assumir el paper d'agitadora social i cultural del seu territori, redefinint el paper de cultura i el concepte de participació real dels agents de l'entorn.

Un dels grans valors d'este treball, a banda de l'interessant marc teòric, rau en el variat recull experiències on s'exposen distintes maneres de fer i relacionar-se amb l'entorn immediat que poden ser adaptades i transferides a altres contextos. Exemples pràctics reals que tracten aspectes com ara la intervenció en el paisatge del territori, la generació de justícia social, el trànsit pel propi territori, la creació artística i cultural per fomentar marcs de diàleg comunitari, el foment de l'economia social i solidària (ESS), la construcció d'espais de governança compartida, el contacte de centres educatius amb actors culturals i artístics, la posada en valor de cultures indígenes o la vinculació entre veïnat, col·lectius, associacions i institucions culturals.

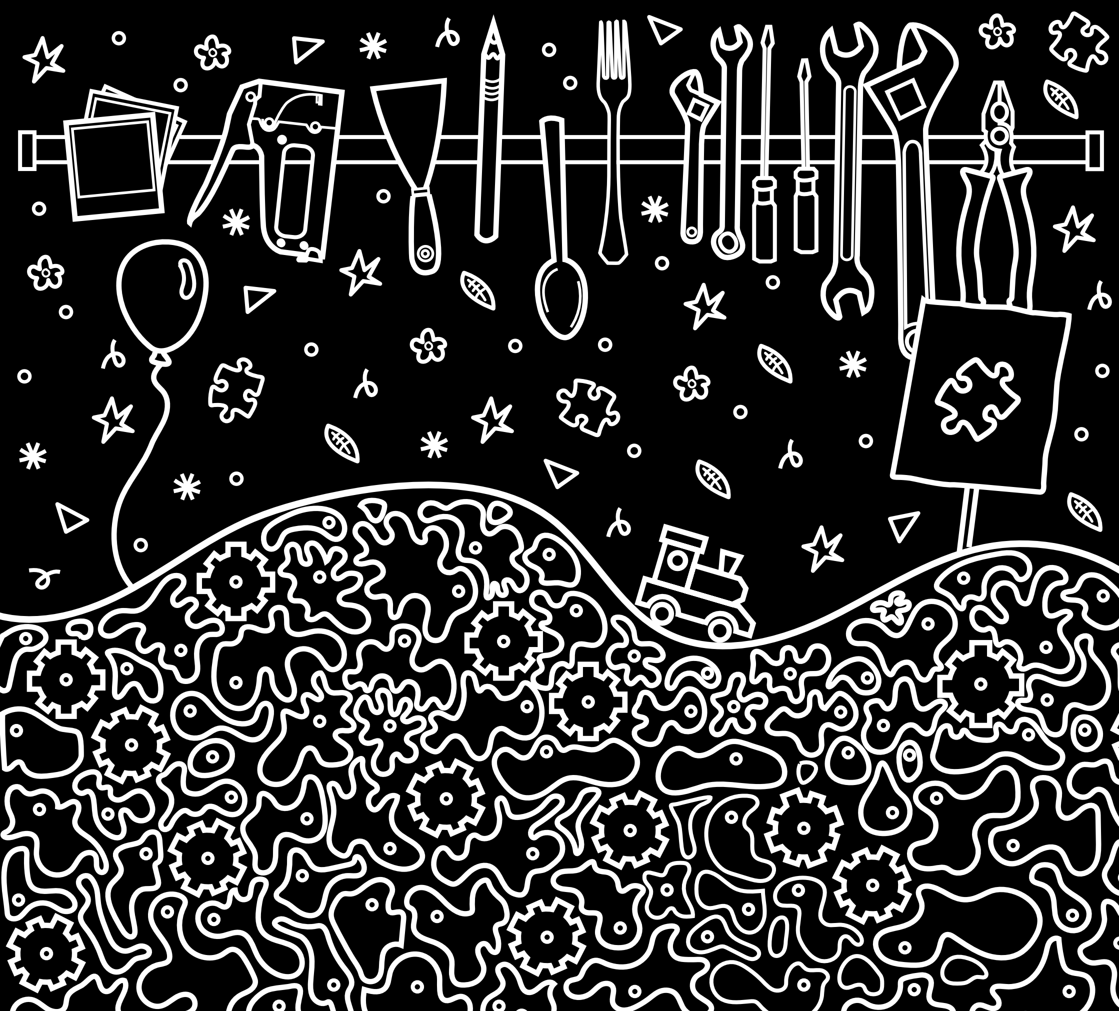
La creació d'espais lliures per la infància contextualitzats a l'entorn està estretament vinculada al paper de l'escola com a generadora de relacions i interpel·la directament la cultura del bé comú i l'oportunitat de redefinir el paper de la institució escolar com a element de transformació social que contribuïsca al desenrotllament de totes les dimensions humanes, celebre la diversitat i acompanye els infants en el descobriment del món

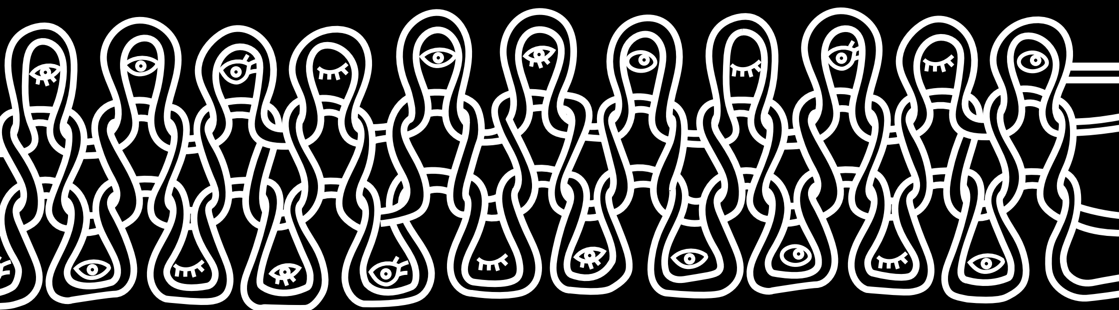
que els envolta. Una escola oberta, democràtica, respectuosa, diversa, viva i arrelada al territori: una escola sense barreres, una escola sense parets.

Joan Elies Andrés i Serer
Director del CRA Terra de Riuraus
Alcalalí i Llíber – la Marina Alta

ÍNDEX

PER A QUÈ SERVIX ESTE LLIBRE





PER A QUÈ SERVIX ESTE LLIBRE

Què pretenem amb este llibre? Per a què hauria servir a qui el lligga? A qui creiem que li pot interessar?

Este llibre es dirigix, primordialment, a docents i equips directius de centres educatius. Encara que, en tant que se centra en les relacions i la col·laboració de les comunitats educatives amb altres agents del seu entorn pròxim, hauria de tindre sentit que el text interpel·lara també, precisament, tota la comunitat educativa, incloses aquelles persones, col·lectius i organitzacions de l'entorn que puguen participar d'estes relacions i processos de col·laboració.

En certa manera, el text vol servir de guia a qui el lligga. No com un llibre d'instruccions ni un receptari, sinó a la manera en què s'usen els mapes, com un instrument per a reconéixer el territori de les pràctiques artístiques i culturals en contextos educatius i en col·laboració amb comunitats. Igual que en un mapa, la nostra intenció és oferir punts de referència que permeten situar-se en este territori i recórrer-lo lliurement. És per este motiu que, abans d'abordar exemples pràctics, la primera part del llibre es dedica a reflexionar extensament sobre qüestions fonamentals. En el desenrotllament de processos educatius, artístics i comunitaris es posen en joc elements i dinàmiques que són estructurals, és a dir, que tenen a veure amb la manera en què entenem la funció social de l'educació, l'art i la cultura.

A vegades, centres educatius i equips docents amb els quals col·laborem ens demanen projectes lineals, amb instruccions i pautes clarament seqüenciades, amb un inici i un final. No obstant això, els processos i les relacions socials són qualsevol cosa menys lineals, constants i progressius. Vegem per què: D'una banda, l'escola està inevitablement inserida en una madeixa de vincles i tensions entre diferents actors socials, amb interessos diversos —a vegades contraposats— i que operen en diferents escales. En este sentit, l'escola és un més dels agents que operen en la trama de relacions que es desplega en un territori determinat, proveït del

seu propi joc d'interessos, objectius i ferramentes. D'altra banda, tenim que les pràctiques artístiques i culturals estan també inevitablement entremesclades en esta mateixa trama de relacions. De quina manera? Doncs bé, els individus i els grups socials i humans s'identifiquen amb símbols distints, els seus membres compartixen relats i representacions que conformen la seua interpretació de la realitat i condicionen el seu comportament; o, dit d'una altra manera, les pràctiques culturals d'un determinat grup social determinen la manera en què els membres d'este grup veuen el món i s'hi situen. Per tant, en l'encreuament de les pràctiques artístiques i culturals amb l'àmbit social es troben i entren en conflicte actors amb trajectòries i fins molt diversos, que a vegades poden ser coincidents i unes altres, la majoria, poden divergir.

Podem entendre els processos comunitaris com la col·laboració entre agents socials diversos per a afrontar i modificar una situació determinada que els afecta o incumbix de diferents maneres. Cada un d'estos agents posa en joc les seues ferramentes i habilitats condicionat pel seu propi punt de partida, el seu coneixement i habilitats, i en funció dels seus propis objectius, que, en general, no seran exactament iguals que els de la resta d'agents implicats en el procés. Per tant, els processos comunitaris es despleguen en funció d'una estructura de relacions que és dinàmica. La seua trajectòria evoluciona en el temps i es ramifica com a resultat de la interacció, el conflicte, la negociació i els acords entre els diferents agents que hi participen. L'evolució dels processos comunitaris es veu afectada, així mateix, per la variació en el temps dels interessos que motiven els diferents agents que hi participen, per la mesura en què veuen satisfetes les seues aspiracions, com també pels aprenentatges que cada un extrau i incorpora al seu propi joc de coneixements i capacitats durant el seu desenrotllament.

Com es pot imaginar, l'estructura de relacions entre els diferents actors que intervenen en estos processos no és horitzontal. En el seu interior trobem relacions de poder. Les jerarquies entre els diferents actors que intervenen en els processos comunitaris es

produïxen històricament i depenen de factors que transcendixen les dinàmiques pròpies de les comunitats. L'adscripció de classe, l'edat o els marcadors de raça i gènere condicionen el capital material, cultural i social de cada un d'ells, i per tant la seua capacitat de prendre decisions, ser escoltats i tinguts en compte i, en definitiva, d'actuar sobre el seu entorn i les seues condicions de vida. Un dels principals objectius de qualsevol procés comunitari hauria de ser, precisament, igualar estes diferències de poder entre els diferents actors que hi participen i minimitzar les relacions de dominació i subordinació que hi ha en el seu interior.

Amb tot això pot entreveure's ja que serà difícil trobar fórmules i procediments fixos, que establisquen per endavant una sèrie de passos consecutius, seguits els uns com a efecte dels anteriors. Això no és possible i, en part, tampoc seria desitjable, ja que, si entenem els processos comunitaris com un entorn —i al seu torn com un mitjà— per a l'exercici real de la participació, en el qual els diferents actors implicats puguen tindre un paper protagonista i incidir directament en la presa de decisions, no cal establir unilateralment el camí que estos processos han de recórrer. Per contra, part del procés ha de ser —com apuntàvem— construir col·lectivament els mitjans que permeten transcendir les formes de discriminació, segregació i subordinació instituïdes.

En este context, l'art i la cultura no haurien de ser una sèrie de continguts que cal transmetre. Per contra, entenem que l'art i la cultura han de ser pràctiques dirigides a imaginar col·lectivament formes més justes, més democràtiques i més sostenibles de ser i estar en el món. Partint d'este punt, l'acció d'ensenyar art no tindria sentit a l'interior dels processos comunitaris. D'una manera molt diferent, les pràctiques artístiques i culturals haurien d'emergir, entreteixides amb estos, a través dels processos d'organització social i de producció de les condicions materials d'existència de les comunitats. A l'interior dels processos comunitaris, les pràctiques artístiques i culturals no serien un contingut que cal transmetre, sinó un element funcional que serviria, precisament, per a construir de manera col·lectiva relacions més justes entre

les persones i entre estes i el seu medi físic i social. Els centres i les comunitats educatives poden jugar un paper primordial en este escenari, i possibilitar, entre moltes altres coses, que les persones de menor edat en siguen també copartícips.

COM ESTÀ ORGANITZAT ESTE LLIBRE?

Com déiem, este llibre pretén ser un mapa, més que una guia. Volem oferir una representació dels processos artístics amb comunitats que permeta orientar-se perquè cada u trie el camí que més convinga als seus objectius i interessos.

El llibre es dividix en tres grans apartats: *Llocs, Processos i Quefers*. Entenem cada un d'estos conceptes com a elements determinants en el desenrotllament dels processos comunitaris. Per tant, analitzar estos tres grans àmbits pot ser-nos d'utilitat per a situar-nos, comprendre a on estem i emprendre un camí proveïts de les ferramentes i la companyia necessàries.

Estes tres categories poden resultar útils per a explicar i comprendre el funcionament dels processos de creació artística i cultural amb comunitats, però com qualsevol altra categorització no deixa de ser una simplificació. Els processos dels quals parlem es caracteritzen, precisament, per la complexitat i interrelació de totes les parts que els componen. D'esta manera, al llarg del llibre, esta divisió s'anirà desdibuixant i tornant a perfilar alternativament.

Dins d'estos tres apartats trobarem diversos tipus de contingut: exemples pràctics concrets, anàlisis de situacions, processos i nocions generals.

↘ Descripció d'exemples pràctics

Este apartat serà el més profús. Hem seleccionat un nombre reduït de casos amb el propòsit de poder analitzar-los detalladament i amb la suficient profunditat perquè es puguen observar els mecanismes i les dinàmiques que entren

en joc en el tipus de processos que intentem descriure. De nou, el propòsit és que esta anàlisi servisca com a referència per a desplegar idees adaptades a les necessitats i característiques de cada context d'actuació. Com es veurà, els exemples analitzats més extensament corresponen a processos que LaFundició ha desenrotllat al llarg de més de vint anys d'experiència —marcada per l'assaig i l'error—. No podríem analitzar amb el mateix grau de detall i profunditat ni el context ni els processos impulsats i desenrotllats per altres persones o col·lectius. Com diem, abordarem els exemples pràctics proposats d'una manera molt descriptiva i detallada, posant l'accent en aquells aspectes que ens semblen crucials per a comprendre l'essencial dels processos exposats. Ens estendrem particularment en la descripció i l'anàlisi del context en el qual es desenrotllen els processos de treball. Com direm repetidament, els processos comunitaris són intrínsecament contextuals, és a dir, estan estructuralment condicionats per l'entorn en el qual es duen a terme i pels diferents actors que els impulsen o afecten en algun sentit. L'objectiu és —com apuntàvem— que cada u puga formar-se una idea de com encaminar un projecte educatiu i de creació artística en les seues circumstàncies.

Estos exemples pràctics inclouen la descripció de factors i accions que cal tindre en compte i desplegar per a implementar un procés comunitari de creació artística i cultural. Els processos de treball descrits no s'oferixen com a model, sinó amb l'objectiu de desplegar-los, analitzar-los i trobar claus que servisquen com a referència per a imaginar i implementar altres processos similars.

↘ Anàlisi de factors generals

Intercalats amb la descripció d'estos exemples pràctics, es trobaran breus anàlisis de factors que són comuns al tipus de processos descrits. Qüestions tant d'orde pràctic com

estètic i polític. Estes anàlisis pretenen dirigir la mirada cap a aspectes que ens semblen clau en el desenrotllament material del tipus de processos que descrivim.

↘ Encaix dels processos comunitaris de creació artística i cultural amb el currículum educatiu

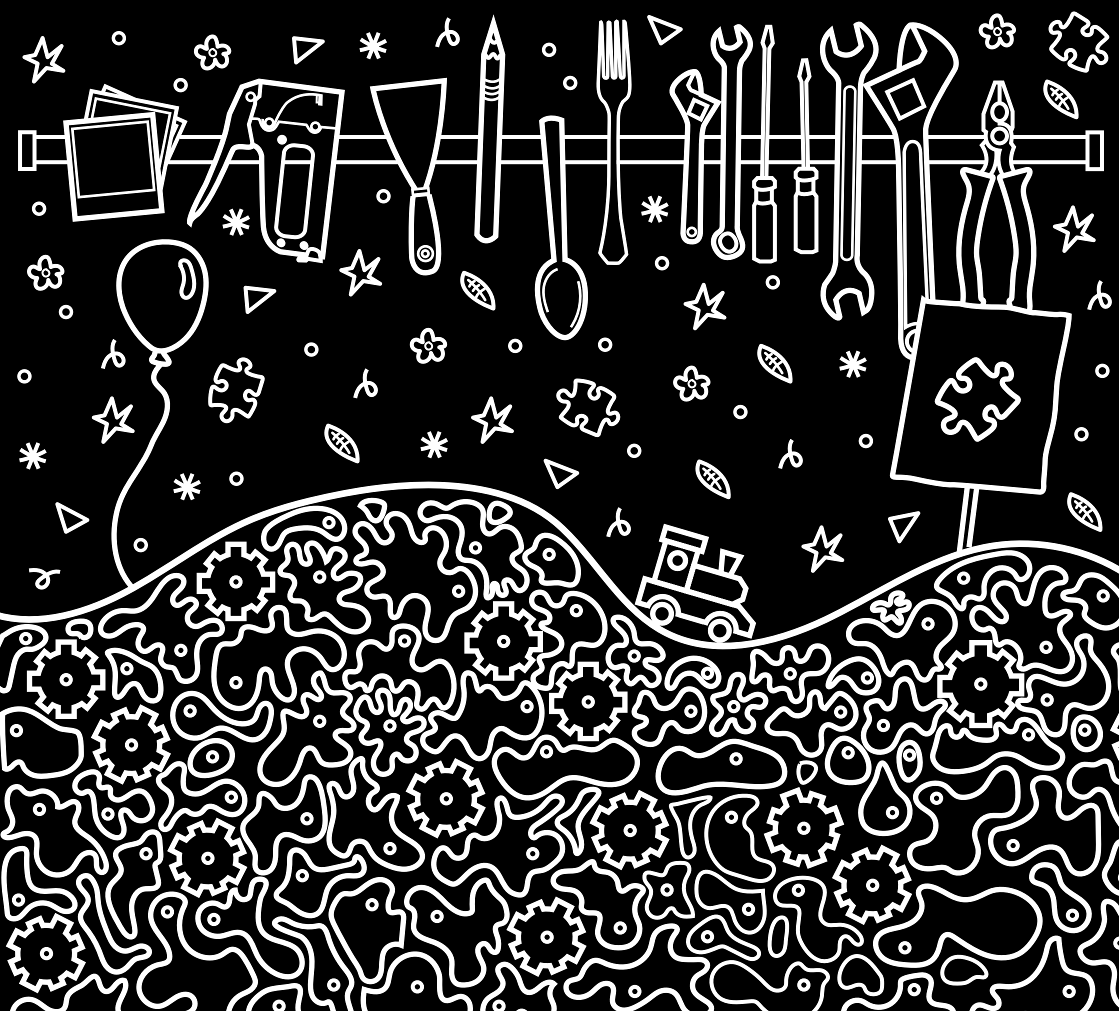
Al llarg del text podran trobar-se alguns suggeriments i indicacions sobre com fer encaixar el desenrotllament d'esta classe de processos amb les demandes del currículum educatiu. Confiem que cada persona podrà fàcilment relacionar els exemples pràctics descrits amb el seu propi context i, sobre la base de la seua experiència i coneixement, trobar la manera d'introduir els diferents continguts curriculars.

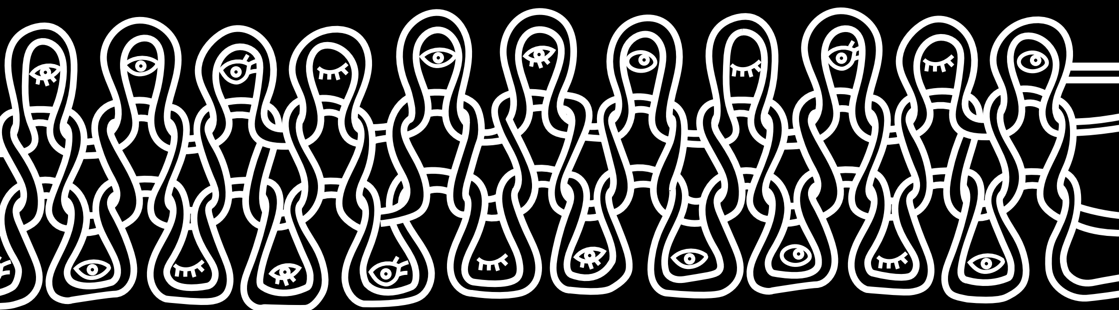


Abans de tot això, però, incloem en este llibre una extensa introducció que oferix un marc conceptual, estètic i polític que enquadra tot el seu contingut. Ens sembla que este apartat és absolutament imprescindible. Tenim el convenciment que de res servix executar processos com els que ací es descriuen si no es prenen en consideració les motivacions últimes i els condicionants que els modelen i els efectes que se'n deriven. Pensem que este marc pot no ser llegit d'entrada, que es pot invertir l'orde de la lectura del llibre i explorar primer els exemples pràctics que proposem i deixar el marc per al final, rellegint-los llavors, tal vegada, amb una nova perspectiva.

1

QUIN PAPER POT JUGAR L'ESCOLA DES DE LA PERSPECTIVA COMUNITÀRIA?





QUIN PAPER POT JUGAR L'ESCOLA DES DE LA PERSPECTIVA COMUNITÀRIA?

Com déiem, els processos comunitaris no poden ser un contingut curricular, sinó una pràctica i una manera de fer inserides en un lloc i en uns processos específics i situats. Igualment important és considerar que els processos comunitaris no són unidireccionals, no són una tècnica que s'aplica sobre un determinat objecte d'intervenció, sinó que haurien d'afectar la mateixa institució escolar i transformar el seu funcionament dins de les comunitats i de la societat en conjunt. Per este motiu ens sembla necessari analitzar ací, en primer lloc, quin és el paper de l'educació i les seues institucions en la reproducció social.

PERÒ, ABANS QUE RES, QUÈ ÉS UNA COMUNITAT?

Aclarim breument què entenem per 'comunitat' o 'comunitari'. En primer lloc cal dir que el terme 'comunitat' no és unívoc, o que, almenys, la seua definició està subjecta a una revisió i debat continus. Per este motiu, potser serà més útil aclarir a què ens referim nosaltres en este text quan utilitzem el terme. Partim de la base que el llenguatge i les paraules no tenen una funció merament enunciativa, sinó que contribuïxen també a prefigurar la realitat i les relacions socials. Per tant, quan diem 'comunitat' no pretenem tan sols designar un objecte sinó, a més, produir un efecte en la realitat social. Per damunt de qualsevol altra consideració, entenem la comunitat com un grup d'individus que produïxen i cuiden alguna cosa en comú, siga una cosa material o immaterial. De cap manera entenem la comunitat com un grup d'individus que compartixen una mateixa identitat. Per tant, la condició comunitària no estaria lligada al que s'és, sinó al que es *fa* (en comú). En part per este mateix motiu, utilitzarem indistintament els termes 'comunitat' i 'trames comunitàries'. Esta última ens servix, precisament, per a destacar que les comunitats no són objectes estàtics, aïllats i els límits dels quals poden ser fàcilment aprehensibles, sinó que, al contrari, poden entendre's millor com a xarxes de relacions, connexions i vincles dinàmics i canviants.

Els individus i les comunitats participen de les estructures socials i, al seu torn, s'hi veuen afectats de molt diverses maneres. A l'hora d'impulsar i comprendre un procés comunitari hem de preguntar-nos per la posició social de cada un dels actors que hi participen, quines institucions i quin conjunt de normes i regles condicionen la seua capacitat d'agència. D'esta manera ens serà més fàcil assenyalar com afecten estes estructures l'enfortiment o afebliment de les comunitats. De la mateixa manera hem de parar atenció al paper dels centres educatius respecte d'estes mateixes estructures per a comprendre millor els processos que estos poden impulsar o dels quals poden participar.

UNA GENEALOGIA DE L'ESCOLA

Per a comprendre millor els processos que poden impulsar els centres educatius o dels quals poden formar part, tal vegada és útil retrocedir un moment en la genealogia de l'escola i examinar quins altres processos històrics han donat lloc a l'escola i les seues funcions tal com les coneixem hui i no d'una altra manera. No pretenem imposar una visió única i inamovible d'esta genealogia, sinó més prompte convidar que cada una faça l'exercici de repensar la posició que l'escola ocupa i les funcions que se li assignen en un context determinat, i com s'han definit històricament.

Precisament, en diversos dels nostres propis processos de treball hem proposat a l'alumnat i al professorat investigar quina és eixa genealogia, quins són els antecedents de l'escola i com ha arribat a formalitzar-se com a institució. Este tipus d'exercici tenia com a objectiu fer visibles aquelles estructures socials dins de les quals l'escola té sentit, és reconeguda i complix una funció en un moment històric determinat, com també els processos que els han donat forma.

Un breu parèntesi sobre les estructures socials i la seua relació amb l'escola

Val la pena detindre's un moment en este punt de les 'estructures socials'. És obvi que les estructures socials no són una cosa tan-

gible ni directament observable, sinó que s'expressen en símbols, institucions, normes, rols socials i, particularment, comportaments individuals. Agafem-ne un exemple concret: el patriarcat s'efectua i és vigent en tant que els subjectes actuen d'una manera d'acord amb els patrons assignats al seu gènere segons una escala de valors heteropatriarcal. En el moment en què els individus deixen de comportar-se tal com s'espera d'ells és el mateix patriarcat el que entra en crisi. D'altra banda, no comportar-se de tal manera, o fer-ho "deficientment", serà socialment sancionat mentres els patrons heteropatriarcals siguen hegemònics. D'altra banda, també trobem mecanismes de producció de desig com la publicitat, la indústria de l'entreteniment o la cultura de consum que influïxen en allò que els subjectes troben desitjable fer, en els seus comportaments i aspiracions. Seguint l'exemple del patriarcat, la seua "existència", per així dir-ho, com la de la resta d'estructures socials, tan sols és inferible a través dels seus efectes, és a dir, a través d'allò que fa fer als subjectes, ja siga per la via del disciplinament o per la de la producció de desig. Podem dir, llavors, que les estructures socials passen pel cos, existixen en tant que les encarnem, que els nostres cossos fan i desitgen allò que s'espera d'ells en un determinat moment i lloc d'acord amb determinades normes i valors. És important detindre's en estes consideracions ja que, quan parlem de processos comunitaris i d'art i cultura, parlem de processos socials en els quals no hi ha elements o actors neutrals, tots complixen una funció en el seu interior, siga per a reforçar les estructures socials existents o per a transformar-les. I quan diem 'elements o actors' no ens referim exclusivament a persones o organitzacions, sinó també a dispositius, normes, rituals, espais construïts o símbols, entre altres coses.

Seguint el raonament anterior trobem que, perquè els individus incorporen, és a dir, "fiquen" en el seu cos, les normes i els valors que determinen o condicionen el seu comportament en societat, el cos ha de ser disciplinat o s'han de disposar els mecanismes que facen desitjables determinats comportaments. És necessari crear institucions i espais en els quals, a través de rituals, sancions i gratificacions, els membres d'una societat adquirisquen aquells

hàbits que es consideren necessaris, és a dir, institucions i espais en els quals es fa que els cossos facen unes coses i no unes altres, o desitgen fer unes coses i no altres. Podem dir que l'escola i altres institucions educatives similars són un d'eixos espais. En gran manera, un dels objectius col·laterals de les societats és que les normes que dicten quins hàbits han de ser incorporats pels individus, apareguen davant d'ells com una cosa natural, anterior a l'existència de les mateixes institucions i no produïts ni mediats per estes.

Tornant a la genealogia de l'escola

Tornant a un dels exercicis que esmentàvem més amunt, el que proposàvem als estudiants era imaginar una societat en què no hi haguera escoles. D'entrada, esta proposta posaria sobre la taula una pregunta essencial: Per a què servix l'escola en el nostre context i moment històric? Quina és la seua funció social? D'estes preguntes se'n derivaven altres com, per exemple, si hui haguérem de crear l'escola des de zero, per a què serviria?, com funcionaria? Però, més enllà d'estes preguntes, al revés, també podem preguntar-nos com funcionaria una societat en la qual no hi haguera escoles. Hi hauria altres institucions que complirien el seu paper? Com serien? Estes preguntes també poden relacionar-se amb l'estudi d'aquelles societats, ja desaparegudes o contemporànies, en les quals els processos d'aprenentatge no passen per l'escola, en les quals no existia o no existix tal cosa.

Com a institució, l'escola no ha sigut, ni és, una cosa neutral ni escindida de la resta de la societat. Ben al contrari, participa de les estructures socials existents, avala unes posicions socials i no unes altres, participa d'uns vincles socials o altres, o contribuïx a reproduir uns valors culturals o altres. Això mateix pot aplicar-se a una escala comunitària, més reduïda i delimitada.

A l'hora d'iniciar un procés comunitari des de l'escola, o de sumar-se a les trames comunitàries existents, un punt de partida possible és l'anàlisi de la relació del centre amb el seu entorn,

preguntar-nos quins vincles té amb els diferents agents que l'habiten, a quins fins responen estos vincles i com s'han construït. Este és un primer pas per a pensar si volem seguir reproduint-los o transformar-los, i en quin sentit i amb quina finalitat.

La invenció de la infància i els seus espais de «quarantena»

Des d'este enfocament estructural resulta difícil pensar en l'escola sense parlar de categories com infància o adolescència. En *Arqueología de la escuela* (Álvarez-Uria y Varela, 1991) i *El nacimiento de la mujer burgesa* (Varela, 2019), analitzen la manera en què, històricament, s'ha construït la categoria infància, i com ha evolucionat al llarg del temps en funció de les necessitats de diferents models socials i marcs polítics i culturals. Julia Varela i Fernando Álvarez-Uría s'inscriuen en una tradició crítica de la sociologia de l'educació que vincula l'aparició de la institució escolar amb l'emergència i desenrotllament de les societats capitalistes. Segons esta anàlisi, la universalització de l'educació primària compliria la funció de preparar grans masses de població per a ocupar determinades posicions socials, adquirint les habilitats i els coneixements necessaris per al funcionament de la producció. D'altra banda, és important no oblidar que el desenrotllament del sistema-món capitalista està íntimament lligat al colonialisme i al patriarcat, és a dir, a l'apropiació de recursos naturals en les colònies i del treball necessari per al sosteniment i reproducció de la vida realitzat per les dones.

Tot i considerant l'educació com un mitjà que possibilita la mobilitat social, la igualtat d'oportunitats i l'emancipació i que, per tant, contraresta les desigualtats socials inherents al sistema econòmic, no podem obviar, ni oblidar, la seua funció estructural en els processos històrics assenyalats més amunt. L'escola pública, obligatòria i gratuïta és instituïda en el segle XX a fi de posar fi al treball infantil. No obstant això, tal com expliquen, entre altres, Varela i Álvarez-Uría, la consolidació d'este programa polític és el resultat d'un llarg procés d'acoblament de diversos dispositius entre els quals trobem la identificació d'un estatut de la infàn-

cia, la creació d'espais destinats exclusivament a l'educació dels xiquets i la formació d'un cos d'especialistes, com també la destrucció d'altres formes d'educació. D'esta manera, l'escolarització pot entendre's com una «maquinària de govern de la infància» que comença a configurar-se en el segle XVI amb la creació de la mateixa categoria 'infància', fins a eixe moment inexistent. S'instituïxen llavors diferents programes educatius per a diferents infàncies: la delicada infància de prínceps i nobles i la infància rude dels pobres. Estos tipus d'infància requerixen, al seu torn, espais de reclusió i aïllament diferenciats. El convent serà la institució preferida per les classes altes, mentres que els fills de les classes populars patiran el tancament i un dur disciplinament en hospitals, hospicis i altres centres correccionals destinats a modelar-los. La infància quedà així separada i escindida del món adult, i els espais educatius van començar a funcionar com a llocs de «quarantena» fins a l'edat adulta. Evidentment, els centres educatius en l'actualitat no poden comparar-se, ni de lluny, amb aquelles primeres institucions educatives, encara que cal parar atenció a eixa genealogia per a entendre alguns aspectes del seu funcionament fins i tot en l'actualitat.

És important assenyalar referent a això que, en gran manera, un dels objectius dels processos comunitaris impulsats des d'institucions educatives podria ser, precisament, revertir la separació entre l'esfera educativa i d'altres; incentivar, formar i restituir a xiquets i jóvens la seua capacitat de participar activament en els assumptes comuns, començant pel seu context més pròxim i tangible. En esta tasca, el paper de l'art i la cultura no és accessori ni decoratiu. Ben al contrari, la creació de símbols i representacions, i especialment la imaginació de futurs desitjables, és un dels principals assumptes comuns que cal atendre i dels quals haurien de poder participar també les persones en edat escolar.

Per a què servix l'escola? Una possible resposta, entre altres

És important assenyalar que les institucions educatives van desplaçar altres formes de socialització, educació i transmissió

de sabers. Formes populars en les quals habitualment els aprenentatges es feien entremesclats amb la producció i amb els treballs per al sosteniment de la vida, i en contacte amb la realitat quotidiana. Per contra, en les "noves" institucions educatives, el mestre és posseïdor d'un coneixement allunyat de la vida social i política dels seus pupils. Un coneixement que s'establix com a dominant davant dels sabers vulgars dels seus alumnes i el seu context. Ja a la fi del segle XIX, amb un proletariat clarament distingible com a formació social i històrica, els centres educatius tindran la missió d'allunyar i protegir la infància popular de la degeneració moral atribuïda a la seua classe, alliberant-la de la misèria i la corrupció, inculcant-li hàbits i valors productius i instituint el model burgés de família com a principal vincle social. Amb tot això es pretén desclassar i desarrelar la infància popular, allunyant-la del seu entorn i la seua cultura. Dècades més tard, en els anys setanta del segle XX, Paul Willis va estudiar durant tres anys la trajectòria d'un grup de jóvens britànics de classe treballadora des dels seus dos últims anys d'escola fins als seus primers mesos de treball en la fàbrica. Va arreplegar les seues observacions en el llibre *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Una de les conclusions del seu estudi és que la cultura contraescolar dels jóvens de classe treballadora arribava a ser una «autocondemna» a les posicions subordinades en l'escala social. No obstant això, i de manera paradoxal, esta condemna s'experimentava al mateix temps «com un veritable aprenentatge, com a afirmació i apropiació i fins i tot com una forma de resistència» a l'aculturació i normativització a l'escola.

Estes consideracions poden semblar allunyades de la realitat quotidiana dels centres educatius, i fins i tot de l'objecte que ens ocupa en este llibre. No obstant això, pensem que és pertinent tindre-les molt en compte si es vol impulsar iniciatives que, precisament, tinguen com a objectiu teixir vincles entre actors socials diversos en un context específic, inclosa la mateixa comunitat educativa. En eixe cas, no pot defugir-se el paper sistèmic que hi juguen i han jugat històricament les institucions educatives. A

més, tal vegada és important no obviar tampoc, malgrat la sensació de consens majoritari sobre el rol de l'escola en la societat actual, que el debat sobre esta qüestió es manté constantment obert en molts nivells i àmbits, i fins i tot emergix periòdicament en els mitjans de comunicació.

Les anàlisis de Paul Willis sobre els jóvens de classe treballadora i la seua relació amb l'educació formal entronquen amb la genealogia de l'escola dibuixada per Julia Varela i Fernando Álvarez-Uría, que arranca en les albors de la modernitat il·lustrada. Podria dir-se que les coses han canviat massa en un període de temps tan extens com per a pensar que les infàncies o les institucions educatives hui en dia tinguen alguna cosa a veure amb res d'allò. Tot i això, és innegable que el sistema educatiu continua tenint un paper important en els processos d'estratificació social a través del mèrit acadèmic, i en l'assignació de posicions dins d'un sistema social i productiu estructuralment inequitatiu.

És precisament a la fi dels anys setanta i principis dels huitanta, coincidint amb la publicació d'*Aprendiendo a trabajar*, que s'inicia la revolució neoliberal i el seu atac a l'estat del benestar. Les privatitzacions, la desregulació econòmica, la liberalització financera o la globalització que, en molts països, han acompanyat el desmantellament de l'estat de benestar —inclosos els sistemes educatius— s'han imposat amb grans dosis de violència. No obstant això, l'ús de la violència té límits, de manera que també es va fer necessari produir una subjectivitat que acceptara de bona gana el nou estat de coses. «No hi ha tal cosa com la societat. Hi ha individus, hòmens i dones, i hi ha famílies» va afirmar Margaret Thatcher. Segons esta visió de la realitat, tampoc existirien l'àmbit comú ni el col·lectiu, sinó que cada u, deixat a la seua sort, ha de fer-se responsable del seu benestar en funció de les seues *capacitats i mèrits*. Seguint este raonament, per descomptat, tampoc existix res com les trames comunitàries o les classes socials, sinó que cada u pel seu compte i risc ha de ser un empresari de si mateix, posseïdor d'un capital humà que ha de rendibilitzar.

Esta mentalitat *emprenedora* s'ha infiltrat pertot arreu, també en les polítiques i les institucions educatives, de maneres molt diverses i no sempre explícites. El currículum o les metodologies han incorporat característiques pròpies de l'emprenedoria com la innovació, la creativitat o l'adaptabilitat. Les competències emprenedores esdevenen així algun dels nous hàbits productius que ha d'incorporar l'alumnat. El que a sovint s'escatima en tot això és la seua problematització, és a dir, el debat sobre l'encaix i la funció de l'emprenedoria en les societats contemporànies, i de quina manera afecta les vides de les persones de manera diferenciada en funció de la seua condició de classe, raça, gènere o origen.

En una direcció contrària a l'egoisme i l'individualisme que caracteritzen esta subjectivitat *empresarialitzada*, que nega vincles d'interdependència entre les persones i d'estes amb la naturalesa, podria orientar-se l'acció de les institucions educatives a la socialització en una cultura del «fer-se càrrec de l'altre»? (Comins Mingol, 2003) El reconeixement d'estos vincles ha d'implicar la cura de la vida com una activitat recíproca fonamentada en una ètica del suport mutu i la cooperació, tant en l'exercici dels drets, com en el compliment de les obligacions. Poden les institucions educatives tindre un rol clau en la promoció d'esta cultura? Poden ser els processos artístics i comunitaris una manera de posar-la en pràctica?

L'acumulació de recursos requerix de l'eliminació de totes aquelles activitats que discorren per fora del mercat —entre estes, especialment, el treball de cures, suport mutu i sosteniment de la vida que duen a terme les trames comunitàries de manera quotidiana i apegada als territoris—. Com hem dit, l'èxit d'esta empresa destructiva depén en algun grau de l'hegemonització d'una sèrie de valors, hàbits, maneres de ser i estar en el món la socialització i la reproducció dels quals s'assigna també, en part, a l'escola. Un paper al qual l'escola pot oferir resistència. En última instància esta és una qüestió que s'allotja en el cor de debats tan vastos com el de la funció social de l'escola, però també en uns altres més concrets com el de l'Educació en Valors Cívics i Ètics.

De nou pot semblar que estes qüestions estan molt allunyades de la realitat quotidiana de les escoles i el seu entorn, de les aules, de les comunitats, dels pobles i barris. No obstant això, eixa mateixa realitat quotidiana està profundament condicionada per elements estructurals i històrics que, com diem, no es poden obviar si volem afectar-la d'alguna forma. L'ànim de contribuir a la millora de la societat i la vida en comú està en la vocació i en la pràctica diària de moltes persones docents, com també en la seua manera d'entendre el paper i la potència de l'educació, l'art i la cultura. També és cert que el dia a dia dels centres educatius resulta desmotivador moltes vegades per causes molt diverses. En una altra escala, molt més gran, totes vivim ja immerses en una crisi ecosocial planetària que tampoc convida a l'optimisme. Malgrat tot això, el moll d'este llibre, el que en última instància plantegem —i pel que ens sembla que val la pena fer l'esforç d'escriure'l— és que els processos artístics i comunitaris poden ser una manera de posar en pràctica la utopia. Dit d'una altra manera, que podem resistir-nos col·lectivament a abandonar el pensament utòpic, ja que la utopia pot ser un succés quotidià, una cosa que pot esdevindre en qualsevol moment i en qualsevol lloc, també a les aules.

QUIN PAPER PODEN JUGAR L'ART I LES PRÀCTIQUES CULTURALS EN ELS PROCESSOS COMUNITARIS?

Entre altres coses, l'art i la cultura són un instrument per a produir i transmetre valors i maneres de comprendre el món assumits com a vàlids per una determinada col·lectivitat —pot ser un poble, un barri, un grup social o humà, una nació, etc.—. Esta és una idea sobre la qual tornarem recurrentment. Sentim a dir amb freqüència que la cultura contribuïx a formar individus lliures i amb consciència crítica. Això no és exactament sempre així, ja que al llarg de la història podem trobar múltiples exemples de manifestacions artístiques i culturals que produïxen i transmeten una sèrie de valors i maneres de comprendre el món que no són en absolut crítiques ni faciliten l'exercici de la llibertat (individual o col·lectiva). Per descomptat, també trobem tot un altre corrent artístic i cultural que es basa en la creativitat i la consciència crítica

per a imaginar respostes alternatives, o formular noves preguntes que ens ajuden a remoure l'estat de coses i obrir nous camins com a societat.

Esquematitzant molt, les societats occidentals han atribuït la capacitat d'albirar i recórrer nous camins i imaginar formes de vida i d'organització social i política a un grup reduït d'individus que formen *l'avantguarda*. En el camp de l'art i la cultura això també ha sigut així —no debades els diferents moviments artístics del segle XX es coneixen com a *avantguardes artístiques*—. És important assenyalar que esta noció d''avantguarda es fonamenta, en molts casos, en la figura de l'artista individual i carismàtic i la seua construcció.

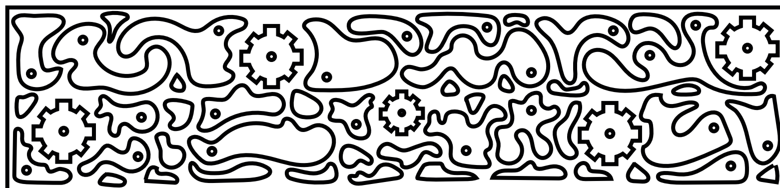
Contràriament, al llarg de la història i en diverses parts del món, la capacitat d'imaginar noves maneres de representar i simbolitzar, d'imaginar futurs mons i futurs alternatius, o noves formes d'organització social, no ha recaigut sobre figures individuals sinó que ha sigut una tasca col·lectiva i anònima.

De fet, fins i tot hui, els processos socials mitjançant els quals es produïxen noves formes d'organització i simbolització són més complexos que la idea lineal d'una minoria que, des de l'avantguarda, obri el camí a les altres persones. Els valors culturals dominants són contínuament impugnats per una multitud d'individus i col·lectius a través de les seues pràctiques quotidianes. Al seu torn, estos subjectes indiferenciats fan emergir nous valors alternatius també des de la quotidianitat.

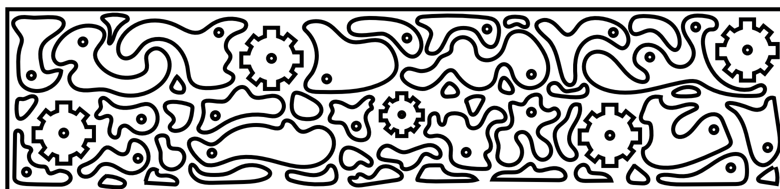
Actualment, la cultura dominant imposa valors com l'individualisme, la meritocràcia o la competitivitat. Estos valors es traduïxen, en la pràctica, en la desarticulació de les trames comunitàries o la desaparició de les relacions de suport mutu en pobles i barris. L'escola no és aliena a esta desconnexió. D'altra banda, cada vegada més podem apreciar elements o característiques del mercat en el funcionament del sistema educatiu. Cada vegada és major el nombre de famílies que establixen la seua relació amb l'escola

com si foren clients d'un proveïdor més de servicis entre altres. Encara que esta relació *comercial* només estiga en la ment de les persones, té efectes tangibles en la realitat social, com ara la destrucció dels vincles comunitaris de l'escola amb el seu entorn. Les pràctiques artístiques comunitàries poden servir per a desmuntar estos imaginaris i, al seu torn, reforçar els llaços de l'escola amb el seu context.

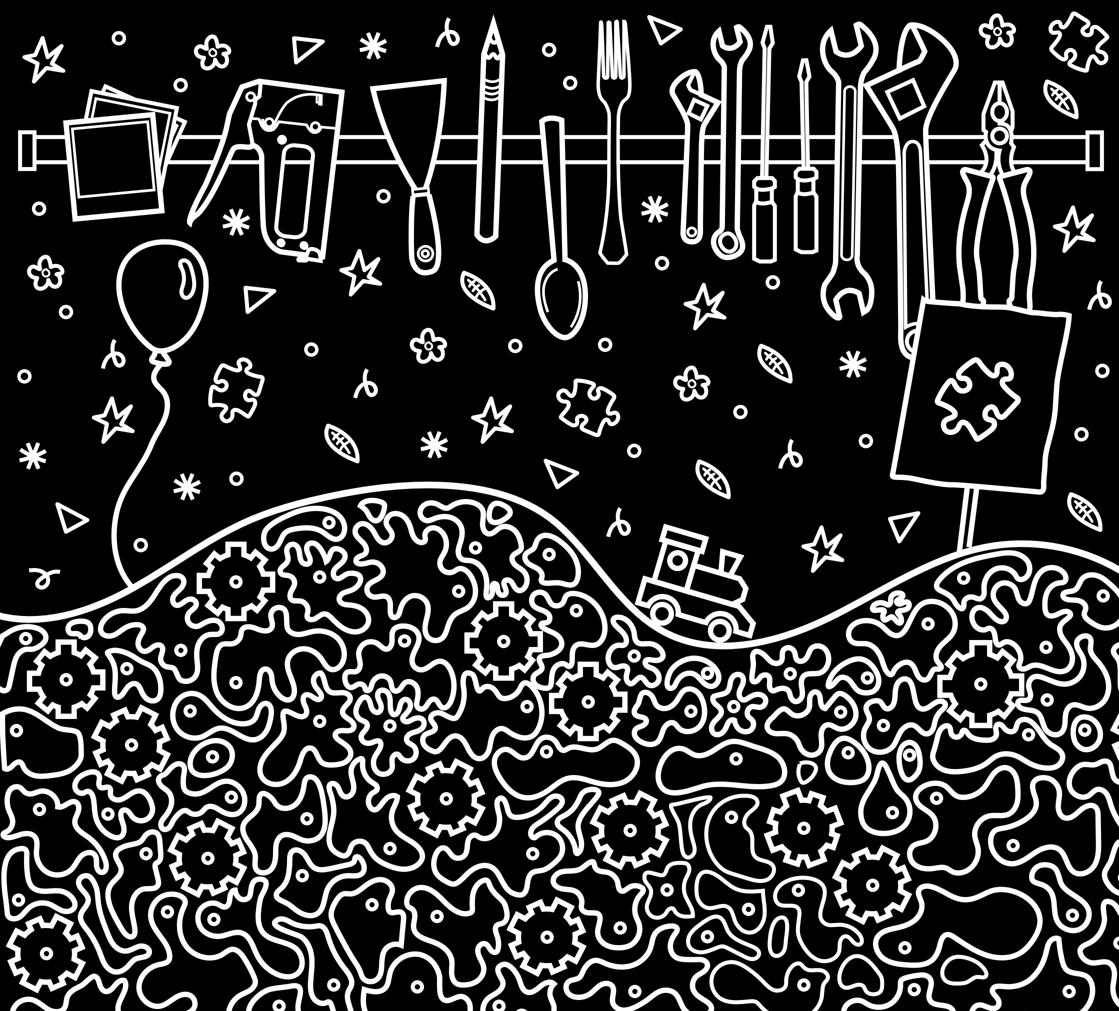
Per tot això, proposem una sèrie de preguntes que reprenen reflexions i que poden obrir debats útils a l'hora d'iniciar un procés artístic amb comunitats:

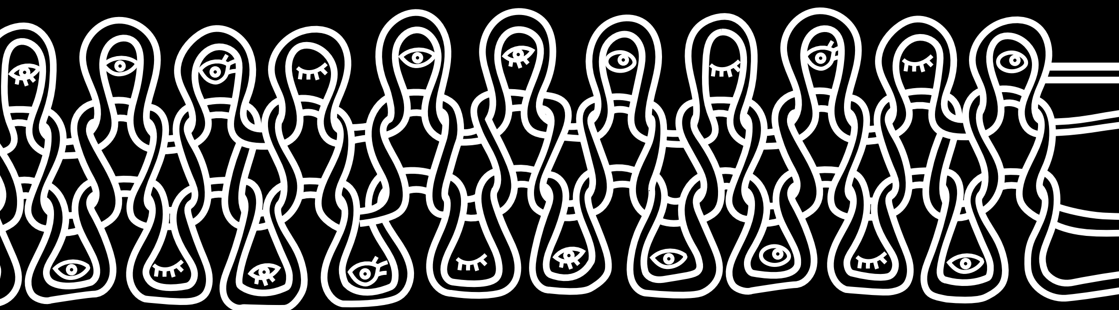


- ◊ En quina mesura contribuïx l'escola a reproduir determinades formes d'opressió i exclusió?
- ◊ De quina manera pot contribuir a contrarestar-les?
- ◊ És possible imaginar col·laboracions publicocomunitàries en les quals l'escola participe, i mitjançant les quals se sume a les trames comunitàries del seu entorn per a cuidar els béns comuns i sostindre la vida?
- ◊ Quines altres formes de construcció de coneixement i transmissió de sabers tenen lloc en el territori fora de l'escola?
- ◊ Quina funció complixen estos sabers a l'interior de les comunitats?
- ◊ Com es relacionen amb el coneixement escolar, de quina manera interactuen?



2
LLOCS





LLOCS

Els processos socials, també els processos de creació col·lectiva en els quals participen comunitats educatives com dels que ací parlem, no es donen en el buit. Es tracta precisament de processos situats, és a dir, processos que no poden separar-se del seu context i que es desenrotllen en funció de les condicions específiques dels llocs i territoris en els quals tenen lloc. En gran manera, és precisament per este motiu que estos processos no poden ser replicats exactament igual en un altre context, encara que els aprenentatges i les experiències que es donen en un lloc poden ser útils per a impulsar un nou procés en un altre.

Els llocs o territoris en els quals es duen a terme estos processos no han d'entendre's com un escenari neutral, com una mena de teló de fons, sinó com un factor que condiciona activament les relacions entre els diferents actors que hi intervenen, així com les accions que cada un emprén. D'altra banda, de manera recíproca, els llocs i territoris es veuen afectats i són modificats per les accions que emprenen els diferents actors que els habiten en el marc d'una determinada estructura de relacions.

Així doncs, els llocs i territoris no són una abstracció, una sort d'espai euclidià i —com déiem— neutral. D'una altra manera, es tracta d'espais socialment construïts, producte de la interacció entre múltiples actors al llarg del temps. Per exemple, responsables polítics i tècnics, o agents econòmics com a grans inversors tenen una gran capacitat de transformar els llocs i territoris. Però també els qui els habiten, i precisament pel fet d'habitar-los, tenen la capacitat de transformar-los, apropiant-se'n i reconfigurant-los a través de pràctiques quotidianes que també poden ser creatives i subversives[1]. Referent a això, hi juga un paper essencial la cultura —tal com la descriurem més avall, entesa com a *maneres de fer*—. Les manifestacions culturals medien la nostra relació amb

....

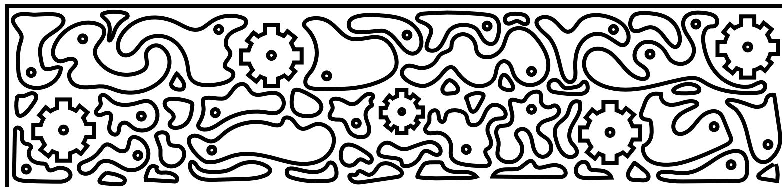
1. *La producción del espacio*, obra del filòsof Henri Lefebvre, és una de les referències més útils per a reflexionar sobre la producció social de l'espai, el dret a la ciutat i les pràctiques quotidianes de resistència i apropiació del medi construït.

l'entorn. D'una banda, en tant que establixen codis i pautes de comportament, i de l'altra, en tant que produïxen imaginaris respecte de com són els llocs que habitem i, el que és fins i tot més important, com podrien arribar a ser.

Totes estes consideracions guarden una estreta relació amb l'educació i els seus espais. Originalment, l'aula es pensa com un lloc estandarditzat i abstracte, producte d'una concepció racionalista i euclidiana del mateix espai, en el qual els processos d'aprenentatge es duen a terme separats del context social de l'alumnat, del territori que habiten els subjectes que hi intervenen. Encara més, l'aula s'instaura llavors com un espai exclusivament educatiu i, alhora, com l'únic espai educatiu. D'esta manera esdevé impensable que cap altra classe de processos puga succeir en l'aula, ni que els processos educatius puguen donar-se en cap altra classe d'espais fora de l'aula. Per descomptat, este projecte pedagògic i espacial és una abstracció, una visió que es queda en el món de les idees, ja que, com qualsevol persona amb experiència en la docència sap, en les aules succeïxen moltes altres coses i relacions que no són estrictament educatives. Fa temps que l'educació incorpora a la seua pràctica la idea que l'aula no és realment un lloc estanc. D'una banda, prenent en consideració els factors psicosocials i l'entorn que afecten l'alumnat. D'una altra, incorporant a l'activitat de l'aula persones d'uns altres àmbits socials i professionals, o eixint de les aules per a fer activitats en altres espais. És evident que la concepció de l'aula i de l'aprenentatge en relació amb el seu entorn ha canviat. Moltes escoles han incorporat en els seus plans d'estudi i projectes de centre la vinculació amb l'entorn a través de l'aprenentatge contextualitzat, mitjançant el treball per projectes orientats a la comunitat o participant en iniciatives de ciutat educadora, per posar-ne alguns exemples. No obstant això, l'aula no deixa de ser hereua d'una determinada tradició i la seua mateixa materialitat no deixa de condicionar les formes d'aprenentatge, i induïx a reproduir alguns rituals propis de la cultura escolar que juguen al contraatac d'una altra classe de processos educatius vinculats al territori i a les trames comunitàries que s'hi despleguen.



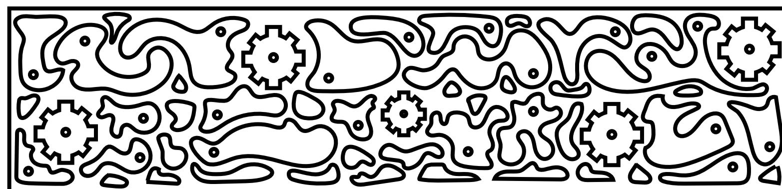
Pensem, per exemple, en una cistella i examinem-la des d'una perspectiva situada. En lloc de limitar-nos a aprendre a fer una cistella, presa com un objecte estètic, més ben fet o més malament, podem investigar la relació que té eixe objecte amb el territori en el qual l'estem fent. Per exemple, podem preguntar-nos:



◊ **Hi ha en el territori una història de pràctiques relacionades amb l'ús de les fibres vegetals i la cistelleria, vinculades potser a activitats agrícoles o a un passat rural?**

◊ **Hi ha o hi ha hagut en el territori grups socials o humans per als quals la cistelleria tinga o haja tingut un valor especialment significatiu?**

◊ **Quina relació amb els ecosistemes del lloc tenen o podrien tindre les fibres vegetals usades en la seua elaboració?**



Són preguntes que vinculen l'objecte 'cistella' i la pràctica de la cistelleria amb el territori en el qual els posem en joc, i que obrin, d'una banda, la possibilitat de desenrotllar un procés educatiu, de construcció de coneixement i aprenentatge, i de l'altra, la possibilitat de vincular l'acció de fer cistelles amb col·lectius, persones, organitzacions i ecosistemes presents en este territori.



EXEMPLE PRÀCTIC 1
Llocs - Escola Prat de la Manta

↘ A on:
Barri de Santa Eulalia, L'Hospitalet de Llobregat

↘ Qui:
- Comunitat educativa Escola Prat de la Manta
- LaFundició

↘ Qué:
L'any 2000, l'Escola Prat de la Manta de l'Hospitalet de Llobregat va organitzar unes jornades titulades "El barri és escola" a les quals ens va invitar a participar, juntament amb altres entitats de la ciutat. Bona part de la comunitat educativa de l'escola va participar en l'organització i preparació d'estes jornades en les quals es van mostrar diversos projectes desenrotllats per l'alumnat en col·laboració amb diverses entitats del barri de Santa Eulàlia, en el qual se situa el centre.

Havíem entrat en contacte amb el Prat de la Manta un parell d'anys abans. En aquell moment diverses de les integrants de LaFundició treballàvem desenrotllant un programa educatiu en art contemporani oferit pel centre d'art TPK de l'Hospitalet als centres d'educació primària de la ciutat. El programa partia d'un plantejament educatiu a l'ús amb el qual es volia «acostar l'art contemporani a les escoles». Gradualment vam anar qüestionant-nos la potència transformadora d'esta tasca educativa. Vam començar a qüestionar-nos també que les pràctiques artístiques a les quals accedien els xiquets i les xiquetes que passaven pels tallers del programa foren significatives per a elles i ells, i a preguntar-nos i a pensar de quina manera l'art podia arribar a ser per a elles i ells un autèntic mitjà per a produir sentit.

La participació en les jornades "El barri és escola" va representar un punt d'inflexió en este procés autocrític i va donar peu a iniciar

una col·laboració regular i a llarg termini amb l'escola Prat de la Manta, que es va concretar en el procés anomenat "Llocs".

Llocs es va dur a terme com un procés educatiu i de creació artística dirigit a explorar la relació de l'escola amb el territori, com també les possibilitats d'intervindre en l'espai públic del barri per part del seu alumnat. Ens preguntàvem en quina mesura el seu entorn responia a les seues necessitats i desitjos, de quina manera podien els xiquets i les xiquetes intervindre en la *construcció de ciutat*, és a dir, no sols a través de l'arquitectura i l'urbanisme, sinó també en termes de la seua identitat, cultura, comunitat i qualitat de vida per a totes les persones, inclosa la mateixa infància.

El procés arrancava amb la proposta d'explorar el territori amb una certa predisposició a *l'estranyament*, a mirar la ciutat i els llocs que la componen des de punts de vista inusuals. A partir d'eixa exploració i eixe estranyament es proposava dur a cap una investigació plàstica amb l'objectiu d'intervindre materialment en l'espai construït. Concretament, proposàvem dissenyar i construir una mena d'artefacte a mig camí entre l'escultura, l'arquitectura i el mobiliari urbà que modificara l'aspecte i els usos d'un dels llocs del barri explorats. Encara que el procés va estar sempre marcat per la interacció entre tots els participants, gran part es feia individualment fins a un punt en el qual, mitjançant el diàleg i la deliberació, s'arribava a propostes i decisions col·lectives.

Un pla perfecte

Ja en aquell moment, com ara examinat en retrospectiva, ens semblava que el procés de treball dut a cap en "Llocs" havia sigut planificat de manera excessivament rígida. Cada fase de treball estava pautada i preveia una sèrie de resultats que per força havien de servir d'inici a la següent. Podria dir-se que esta excessiva planificació va tancar nostre angle de visió de manera que ens impedia detectar i aprofitar aquells esdeveniments que no havien sigut previstos, tant en el mateix procés d'aprenentatge i creació plàstica, com en l'entorn social de l'escola. Sorprenentment per

a nosaltres, l'equip docent del centre tenia una visió molt diferent: Després de finalitzar la primera fase de treball feta durant el segon semestre del curs 2000-2001, Manel Ballart, director del centre, valorava que el procés havia servit per a: «[...] adonar-se d'altres maneres de fer i treballar amb els alumnes en propostes creatives que nosaltres pautem molt —tant el temps com els objectius—. I que potser, a vegades, també hi pot anar bé un cert punt de risc». Esta disparitat de percepcions il·lustra un punt que anirà emergint al llarg d'este llibre en diferents ocasions: la tensió entre la necessitat dels centres educatius d'ajustar-se a una planificació i la demanda dels processos comunitaris de parar atenció al que succeïx *per* fora d'estos, i d'incorporar l'imprevist de manera flexible.

La solució a esta contradicció no és senzilla ni única. Dependrà sempre de les circumstàncies i les característiques del centre, del territori i de la comunitat que s'articule entorn dels processos de creació col·lectiva que articulen. Pel que fa al centre, un factor determinant és si el procés està impulsat i avalat per un equip directiu compromés o és iniciativa d'un docent o grup de docents. Serà molt més difícil que un projecte arrele i cresca en el teixit social d'un territori si dins del centre educatiu compta únicament amb l'impuls i el compromís d'un o uns pocs docents, que si, a més, la direcció el promou i li fa costat, ja que les seues atribucions i recursos per a dialogar, negociar i establir col·laboracions amb actors externs són molt majors. També passa el contrari, que una direcció motivada per a vincular el centre amb el seu entorn a través de processos creatius i educatius no trobe complicitats i suports en el seu equip docent. En última instància, estes són condicions de partida i semblaria que hi ha poc marge d'actuació. No obstant això, tant a curt com a llarg termini, cada u, des de la seua posició, pot anar construint la confiança i les aliances amb el seu equip o les seues companyes que li permeten anar avançant cap a l'horitzó desitjat. En este sentit, un gran potencial de l'art és el seu caràcter híbrid. Moltes pràctiques artístiques contemporànies entremesclen la investigació estètica amb l'àmbit social, científic, tècnic o filosòfic. Esta condició híbrida de les pràctiques

artístiques resulta útil per a resoldre en part el problema que se'ns planteja. D'una banda, permet implicar tant docents de diferents àrees com persones i col·lectius externs a l'escola que treballen en àrees diverses. De l'altra, posa simultàniament en joc nombroses competències de manera que pot ser útil en múltiples processos d'aprenentatge. En la pràctica, això pot facilitar que un mateix procés de creació artística amb les comunitats puga ser impulsat i desenrotllat per diversos docents que poden coordinar-se per a flexibilitzar i sumar els seus horaris al projecte.

L'ocasió la pinten calba

Encara que la quotidianitat puga semblar monòtona, repetitiva i fins i tot insignificant, la veritat és que en el dia a dia ocorren multitud de successos senzills que, agregats, marquen l'esdevindre individual i col·lectiu de les persones. Esta profusió de xicotetes històries i incidents s'entretix amb altres narratives majors, com les dels plans urbanístics, les polítiques socials o fins les de l'economia global. En una mesura o altra, la vida de les comunitats i el seu desenrotllament depenen d'oportunitats que apareixen inesperadament, a vegades per un breu termini de temps.

Encara que de manera diferent i amb una altra escala, tant els processos creatius com els educatius tampoc són lineals. En els dos casos es tracta de processos dinàmics i complexos durant els quals es produïxen nombroses interaccions en diferents dimensions i en els quals concorren multitud de factors contextuals que afecten el seu progrés i resultats. Amb això no volem dir que s'haja de renunciar a la planificació i a fixar objectius a curt, mitjà ni llarg termini —ni, fins i tot, a fixar horitzons utòpics—. El que ens sembla virtuós és col·locar en l'horitzó aquells objectius que volem aconseguir i disposar els mitjans pertinents per a aconseguir-los al mateix temps que romanem receptives als esdeveniments que sorgixen en el nostre camí, obertes a la possibilitat de modificar els nostres plans o que estos siguen afectats tant pel context com per les persones i col·lectius amb els quals col·laborem.

L'oportunitat i les seues condicions obliguen en molts casos a prendre decisions ràpidament, a valorar en poc temps quant d'esforç requerirà *aprofitar-la* i què es perd si es *deixa escapar*, és a dir, a fer balanç dels costos d'una i l'altra opció. A més, les oportunitats poden aparéixer per múltiples causes l'origen de les quals és difícil de rastrejar i replicar, per la qual cosa una vegada s'ha tancat la finestra d'oportunitat resulta molt complicat reproduir les condicions que la van obrir.

Una administració pública llança una nova línia de subvencions que podria finançar part del nostre projecte Hi ha en la comunitat persones o entitats que tinguen el coneixement i el temps necessari per a aplicar a la subvenció? Quant de treball requerirà presentar el projecte, fer el seguiment de la seua execució i justificar la subvenció? Com afectaria al projecte disposar o no d'este finançament? Per mitjà d'una família de l'escola ens assabentem que una empresa de l'entorn es desfarà d'una gran quantitat de materials que podrien servir per al nostre projecte. Disposem del temps i els recursos necessaris per a arreplegar, transportar i emmagatzemar els materials? Com afecta a la formalització del nostre procés de creació disposar o no d'estos materials? Ens assabentem que una entitat del barri o el poble organitzarà unes jornades amb una temàtica que té relació amb el procés de treball que estem duent a terme. Quines possibilitats hi ha de sumar-se a la iniciativa i col·laborar-hi? Quin esforç requeriria? En quina mesura enriquirà el nostre procés? Quins esforços requerirà encaixar la participació de la comunitat educativa, i especialment de l'alumnat, en esta activitat? Els exemples podrien ser incomptables. Este tipus de situacions acostuma a ser estressant per als centres educatius i els seus equips, ja que la seua gestió requerix una planificació detallada, i els equips directius no gaudixen de total autonomia i han d'ajustar-se al currículum, al calendari acadèmic, etc., per això qualsevol imprevist és percebut quasi sempre com una font de problemes. Dins dels equips directius i docents hi haurà persones més o menys flexibles, que donen més o menys importància a l'estricte compliment dels plans d'estudi o que valoren més o menys positivament el profit que l'alumnat puga ex-

traure de l'experiència de participar en un procés comunitari. Un dels avantatges de participar en una xarxa de col·laboració forta és que estos costos poden ser distribuïts en funció de les energies i capacitats dels diferents actors que la componen. Aprofundirem en este punt en l'apartat "Trames i ordits".

Investigant estranys llocs quotidians. 2000-2001

"Llocs" es va iniciar amb la participació de l'alumnat de cicle superior. En la primera sessió de treball, després de les presentacions i la introducció pertinents, es va demanar a cada alumne i alumna que assenyalara un lloc del barri rellevant per a ell o ella. Vam proposar que els motius per a triar un lloc o un altre tingueren relació amb algun esdeveniment o experiència personal, de caràcter biogràfic, i no amb successos històrics o pel seu valor arquitectònic, etc.

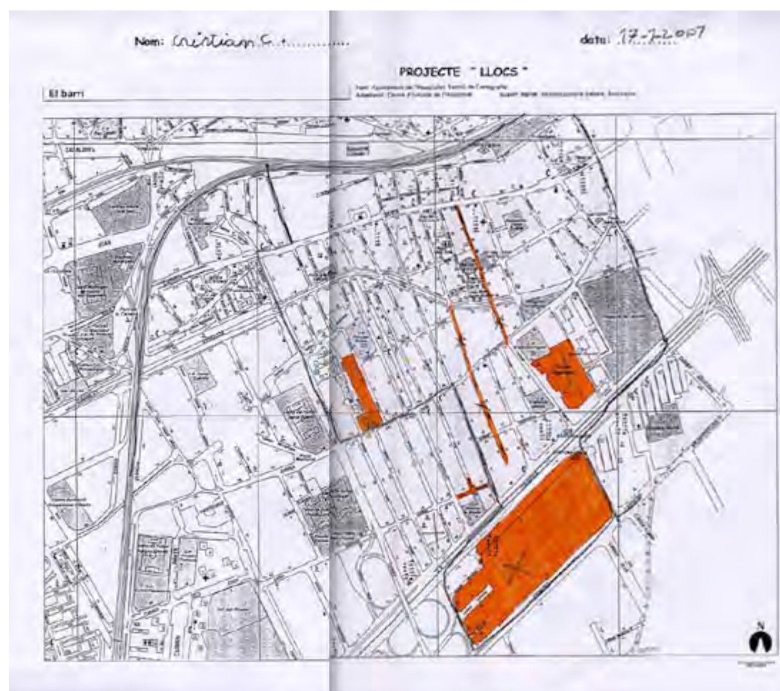


Fig. 1. Llocs marcats per un alumne sobre el plànol del barri.

Llevat d'algunes excepcions, els parcs, les zones de joc i les pistes esportives van ser els llocs majoritàriament assenyalats. Tots estos es van marcar sobre un plànol del barri (fig. 1). Unint els punts es van traçar diverses rutes que partien de l'escola i que havien de servir de guia per a visitar en grup cada un dels llocs durant la següent sessió de treball.





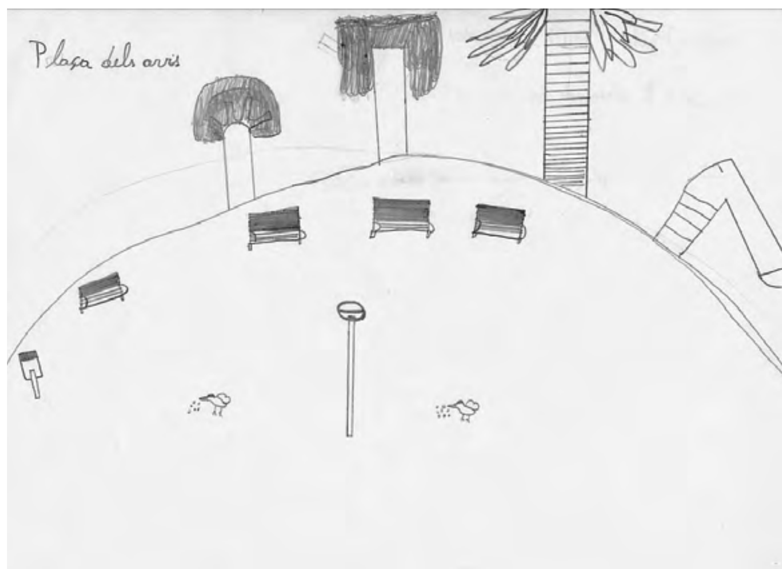


Figs. 2, 3 i 4.

Abans d'iniciar la ruta es va repartir a cada alumne i alumna una còpia del mapa elaborat el dia anterior de manera que tot el grup tinguera clar el recorregut i les parades, com també un visor d'enquadrament —una simple cartolina amb un rectangle encunyat al centre—. En cada un dels llocs indicats en el mapa ens deteníem per a fer fotografies (figs. 2, 3 i 4) o un dibuix (fig. 5). El visor resultava útil per a introduir nocions com les d'enquadrament o fora de pla, no sols des d'una perspectiva formal, sinó també conceptual —Quines connotacions té enquadrar unes coses i no altres? Què succeïx amb allò que deixem fora de la imatge?—. D'altra banda, el dibuix permetia representar situacions o escenes que no era possible fotografiar en el moment de la visita, ja que succeïen regularment en altres moments del dia o havien succeït puntualment en el passat.

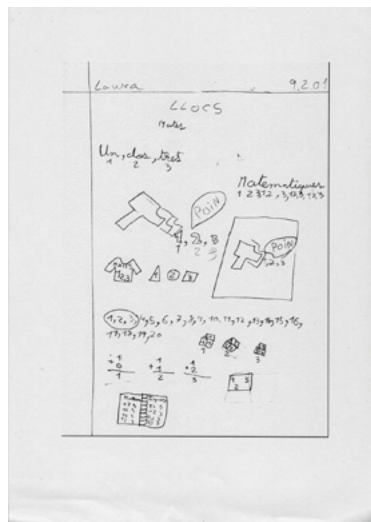
En la tercera sessió de treball, de nou a l'aula, proposàvem als xiquets i xiquetes analitzar els llocs visitats i representar la seua anàlisi mitjançant dibuixos que integraren també paraules i xifres. Cada alumne o alumna treballava sobre el lloc que havia assenyalat el primer dia de treball i sobre la base del que havia observat i els seus propis coneixements i records del lloc. Específicament, la proposta consistia a analitzar el lloc seleccionat amb els mitjans propis de les diferents matèries que estudiaven a l'escola (figs. 6 i 7). Així, des de la perspectiva de la matèria de música podien fixar-se en els sons que se sentien en el lloc; en un enfocament que partira del coneixement del medi podien fixar-se en les relacions socials i naturals que es donaven en el lloc; o, amb una mirada matemàtica podien trobar en els llocs visitats patrons, repeticions o formes geomètriques, per exemple.

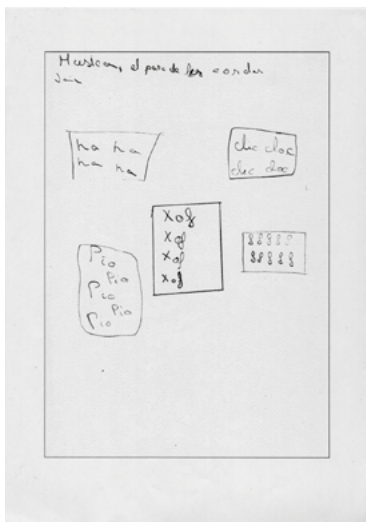
Fig.5.

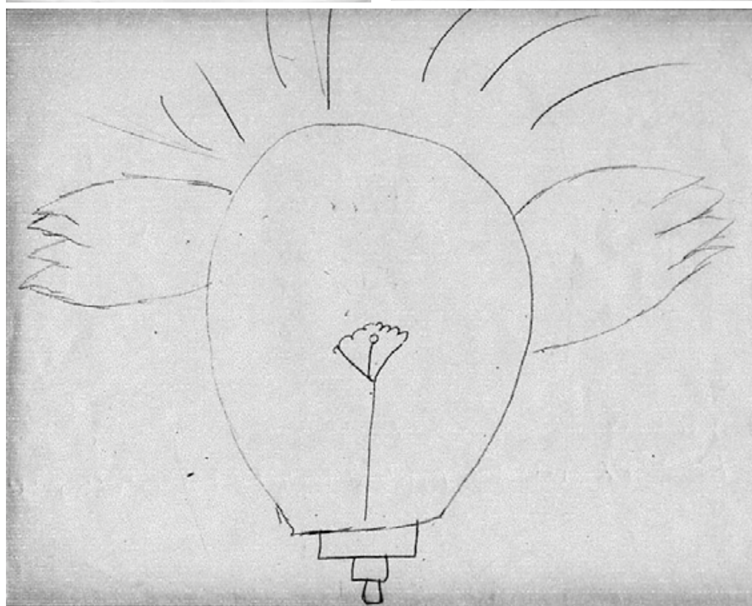


La proposta per a la següent sessió era "refinar", per dir-ho així, el treball realitzat en la sessió anterior. De nou individualment es va treballar a partir dels elements aïllats el dia anterior per a combinar-los en un poema visual. És a dir, un poema que integrara imatges i paraules per a crear significat mitjançant la lliure associació d'idees a partir de metàfores i altres figures retòriques.

Prèviament, es van mostrar algunes referències, com obres de Joan Brossa o artistes surrealistes que combinen objectes i paraules dispars en forma de *collage* o *assemblage*. D'esta manera, es creaven imatges poètiques i obertes a la interpretació com les d'una gota saltant a la corda, un llum amb ales o una balança per a pesar preguntes (figs. 8, 9 i 10).



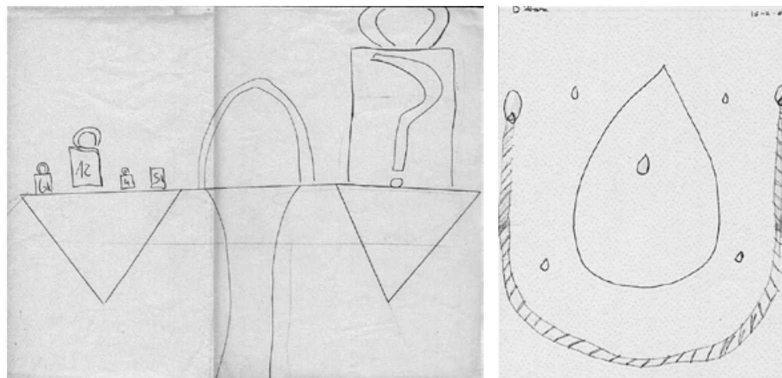




Figs. 6,7 i 8.

A l'inici i durant tot el procés es va compartir amb els grups la idea d'intervindre en l'espai públic del barri mitjançant algun tipus d'element físic i que tot el procés previ estava dirigit a eixe fi. La proposta concreta que es va plantejar a l'alumnat consistia a prendre com a punt de partida un prisma quadrangular de grandària indefinida sobre el qual es poguera muntar qualsevol cosa imaginable i que poguera ser situada en algun dels llocs del barri que s'havien explorat prèviament. Vam anomenar esta sort de plint o peanya, *plataforma*. Este cos geomètric abstracte, gràcies que no tenia particularitats o atributs, es prestava a ser modificat, intervingut i reinterpretat radicalment.

Figs. 9 i 10.

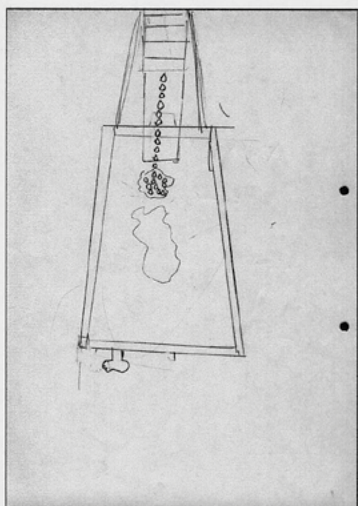


Per a treballar en el disseny d'este element arquitectònic escultòric i, opcionalment, funcional, es va proporcionar a l'alumnat una plantilla sobre la qual projectar les seues idees (figs. 11 i 12). La proposta, concretament, era traslladar o, més ben dit, traduir a un llenguatge tridimensional les poesies visuals que havien creat en les sessions anteriors.

Per exemple, en la figura 11 veiem com la imatge poètica de les gotes saltant a la corda de la figura 10 s'ha traduït a les tres dimensions en la forma d'un tobogan pel qual poden lliscar les gotes d'aigua per a acabar formant una superfície d'aigua sobre la *plataforma*. En la figura 12 veiem el disseny d'una plataforma que servix per a créixer com un arbre. Sobre la mateixa base s'ha col·locat un plat de llentilles i un got de llet —aliments imprescindibles per al

creixement—. En un dels laterals hi ha adossada una escala sobre l'últim escaló de la qual trobem una al·legòrica fulla d'arbre.

Moltes *plataformes* combinaven elements visuals i metafòrics amb uns altres de caràcter funcional en alguna mesura, mentres que unes altres eren enterament utilitàries. Ací, una llista amb alguns títols que hem pogut conservar dels prop de 70 originals:



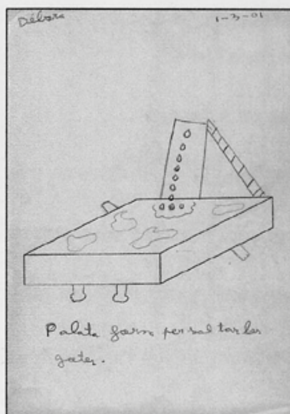
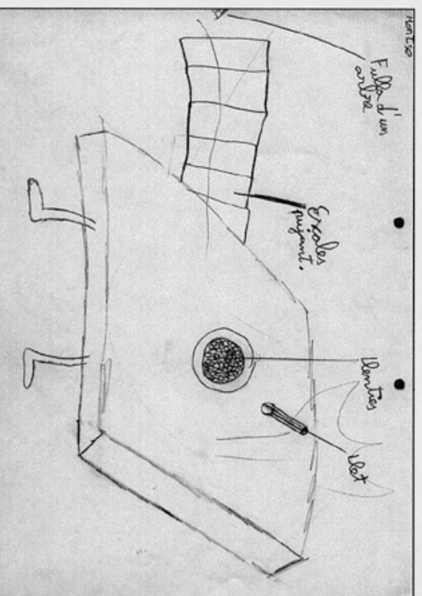
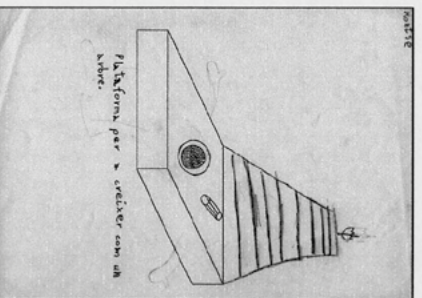


Fig. 11.

Fig. 12.


Montse
Fulla d'un arbre
Escales pujant.
llenties
llet


Montse
Plataforma per a creixer com un arbre.

Plataforma per a lliscar
Plataforma per a aprendre a pujar escales
Plataforma per a donar menjar als ocells
Plataforma per a refugiar els pobres
Plataforma per a arreplegar energia i enviar energia
Plataforma per a escalar
Plataforma per a caure i no prendre mal
Plataforma per a guardar diners
Plataforma per a arreplegar monedes
Plataforma per a cobrar la nòmina
Plataforma per a mots encreuats
Plataforma per a engrunsar-se
Plataforma per a jugar a escacs
Plataforma per a tocar les campanes
Plataforma per a cridar quan marquen gol

En un segon moment del procés de disseny l'alumnat va traspassar el disseny de les *plataformes* a les tres dimensions. Per a fer-ho, es va proporcionar a cada alumne una pastilla de fang que va servir per a construir una maqueta de la seua plataforma mitjançant l'addició o sostracció de fang i utilitzant materials reciclats molt diversos (figs. 13 i 14).





Figs. 13 i 14.

Tota esta investigació es va documentar detalladament. Es van prendre fotografies de les maquetes, es van digitalitzar dibuixos, poemes visuals, fotografies analògiques, es van arxivar i transcriure textos, etc. Esta labor de documentació i arxiu és molt important i no sempre és possible prestar-li l'atenció necessària, en gran part perquè el treball a l'aula és ja prou exigent com per a afegir una

tasca addicional que requerix, a més, molta cura. Amb alumnat de cicle superior i d'educació secundària és més fàcil compartir algunes d'estes tasques i estimular una dinàmica de corresponsabilitat.

L'arxivament del procés pot tindre una presència física a l'aula: un ambient o racó de l'aula dedicat a arreplegar els materials produïts i arxivats, o simplement un moble accessible en el qual emmagatzemar carpetes, safates o arxivadors. Com qualsevol altre material de l'aula, la visibilitat d'estos materials i documents ajuda a mantindre la continuïtat i la implicació en el procés d'investigació, creació i aprenentatge.





Fig. 15. Exposició "Llocs" al Centre Cultural Santa Eulàlia, 2001.



ig escollir la parada d'autobús per que un dia, a la rada d'autobús, vaig ensopegar per això l'he escollit . autobús cada dia veig el conductor, el canvi de ocitat, les cadires de plàstic dur, els vidres, les raules dc "cn cas de emergència trenca el vidre amb el rtell" . El meu germà, l'Andrés, no parava de riure de i el conductor el va haver de cridar l'atenció una mica i quan el va renyar vaig riurà. I el Manel també va riure lt, la mare també per que al meu germà li van renyar.



Esta primera fase de treball va concloure amb una exposició (fig. 15) al Centre Cultural de Santa Eulàlia, el barri en el qual es troba l'escola Prat de la Manta, en què es va compartir amb les famílies i el veïnat tot el procés de treball i les maquetes resultants. En les setmanes prèvies a la inauguració de l'exposició vam elaborar una sèrie de cartells (figs. 16 i 17), un per cada alumne i alumna, en els quals s'incloïa text escrit a l'inici del procés sobre el lloc seleccionat per a investigar, una de les fotografies del mateix lloc preses per l'alumnat i una fotografia de la plataforma resultant. Els cartells van ser distribuïts pel mateix alumnat en diferents punts del barri i no incloïen cap tipus de títol, logotip o qualsevol altre indici de la seua procedència ni propòsit. L'objectiu era provocar l'estranyament i la curiositat mitjançant un missatge anònim i sense un context d'interpretació clar, que tan sols més tard podria aclarir-se visitant l'exposició al centre cultural.





Figs. 16 i 17. Cartells distribuïts al barri de Santa Eulàlia.

Una forma de permear les parets de l'escola podria ser precisament esta, la d'intervindre en el *paisatge semiòtic* del territori. Una pràctica habitual en l'àmbit escolar és la pintura mural, però més enllà del muralisme o el grafit, en el nostre entorn trobem infinitat de signes, textos i imatges en múltiples formats: tanques publicitàries, cartells, senyals, pancartes, banderoles, pantalles, fulls de mà, etc. que podem intervindre, desviar, resignificar, parodiar, comentar, etc. Podem llançar missatges clars i directes o, per contra, poètics, ambigus i interpretables. La potència d'esta classe de

gestos o intervencions és introduir en l'esfera pública *adultocèntrica* una veu que no hi sol tindre presència. De fet, trobem moltes vegades un exercici de ventrilòquia pel qual xiquets i adolescents diuen allò que les persones adultes pensen que haurien de dir. La infància, l'adolescència i els jóvens tenen una forma pròpia i distinta de percebre i enunciar el món, encara que estiga influïda des de molt prompte per la cultura i la societat. Parar atenció, escoltar activament i traslladar eixa veu diferent a l'esfera pública és un gest estètic i polític de gran transcendència.

Si incloem internet i les xarxes socials com a part d'eixe *paisatge semiòtic*, estarem ampliant enormement el camp de joc. La creació i recepció d'imatges i relats és una part molt important d'eixe paisatge, particularment per a adolescents i jóvens, i té, a més, relacions i impactes en la seua experiència de l'entorn. Pensem, per exemple, en els imaginaris i les narratives que han generat jóvens i adolescents a través de la música urbana i com representen el seu entorn pròxim en vídeos, portades, etc. Pràctiques creatives, visuals i textuals com els memes poden servir perfectament com un mitjà d'expressió de les idees i experiències de l'alumnat.

Plataforma perquè totes les vides siguen feliçment fantàstiques. 2001-2003

La valoració del projecte que va fer l'equip directiu i docent de l'escola al final del curs 2000-2001, acabada la primera fase d'investigació del projecte, va ser molt positiva i després de la bona recepció de l'exposició al centre cultural del barri, se'ns plantejava el repte de com continuar. D'alguna manera, el procés de treball havia tingut per a nosaltres un component especulatiu. Ens pareixia valuós per si mateix. Però el desig de construir i instal·lar al barri la *plataforma* estava ja en l'aire.

Moltes vegades, el més costós d'un procés col·lectiu de creació artística no és l'apartat material. No era este el cas de "Llocs", ja que el cost d'esta *plataforma* podia arribar a ser alt, tal com la imaginàvem. Ens pareixia que el més difícil d'aconseguir podrien

ser les gestions necessàries per a instal·lar en la via pública un element de tals característiques, ja que depenia en última instància de voluntats polítiques. Encara més, d'una àrea municipal no gens "receptiva" a les propostes ciutadanes com la d'urbanisme. Les possibilitats de fracassar en este punt i defraudar les expectatives col·locades en el projecte per qui hi participaven eren bastant altes. Això pot ocórrer en qualsevol procés, encara més si possibilitem que este seguisca un curs obert el resultat final del qual siga, en alguna mesura, imprevisible. No considerem que fixar-se objectius ambiciosos siga intrínsecament negatiu, a pesar que això augmente el risc de "fracassar". El fracàs es percep a vegades com una cosa que genera frustració i conduïx a la inacció. D'una altra manera, podem entendre que el fracàs és una part integral dels processos d'aprenentatge —i de la vida en general—. Pensem que els moments de dificultat han de compartir-se de manera actualitzada, transparent i fent copartícips de les vicissituds del projecte tots els actors implicats, incloent-hi l'alumnat, de manera que disposen d'elements de juí per a mesurar proporcionalment les seues expectatives.

Relacions amb les administracions públiques i el seu paper

Entrem ací en un terreny molt específic i lligat a la pràctica. Les relacions entre els centres educatius i les administracions públiques, particularment les locals, entren dins del que és habitual. Fins i tot en els processos comunitaris impulsats per l'escola estes relacions poden arribar a ser més estretes. L'Administració pública no deixa de ser també un actor més en la trama de relacions socials que hi ha en un territori i, moltes vegades, un col·laborador necessari. Les circumstàncies són molt variades en cada cas específic, però podem afirmar que habitualment les administracions públiques tendixen a voler liderar les iniciatives cíviques, no sols donar-los suport o col·laborar-hi. Este impuls respon a una concepció molt estesa que comprén la política com una acció exercida de *dalt a baix*, segons la qual l'Administració ha d'actuar com a garant dels drets de la ciutadania enfront d'interessos parti-

culars d'uns individus o col·lectius enfront d'uns altres. Per contra, els processos comunitaris, també els que ens ocupen ací i que integren pràctiques i manifestacions culturals col·lectives, han d'entendre's com un exercici polític *de baix a dalt* en els quals els drets es garantixen de manera col·lectiva i democràtica. Parlem principalment dels drets culturals, però també el dret a la ciutat, el dret a participar de la vida social o del dret a expressar les pròpies opinions i idees, entre altres. Drets que també haurien d'estar garantits per a la joventut i la infància, tot siga dit de pas.

A vegades, l'origen del desacord o el conflicte no és ni tan sols l'objecte o la temàtica del projecte, sinó *qui* l'impulsen. La política local està travessada per múltiples tensions, afinitats i aliances ideològiques i fins i tot personals que també formen part dels processos i de la vida en comú. És necessari i capital matisar que parlem de la *política* com el govern i la gestió dels assumptes comuns; la política així entesa no és una pràctica desideologitzada, però sí una cosa distinta i més general que el partidisme o la *representació* política.

Si abracem la idea que l'escola i l'educació són part de la societat i de la vida, haurem d'assumir necessàriament que tampoc són coses aïllades de la política. Per això resulta paradoxal que, moltes vegades, l'escola i l'educació es perceben com una institució i una acció despolititzades i neutrals, tal com déiem en la introducció d'este llibre. Este és l'ideal que, cínicament, es demana des de posicions polítiques reaccionàries quan exigixen traure de les aules determinades matèries que consideren ideològiques i, per tant, inadequades. El cinisme consistix en el fet que esta demanda de neutralitat no té una altre fi que imposar *la seua pròpia* agenda política i ideologia, invisibilitzant-les fent-les passar per *normals.* En la vida, en l'art i en l'educació hi ha un ampli ventall de posicions polítiques, però cap és innòcua. En la pràctica, esta imatge de l'escola com una institució desideologitzada, que únicament aplica un coneixement tecnicopedagògic i neutral pot ser un avantatge estratègic ja que, d'entrada, compta amb l'escolta i la potencial complicitat d'actors amb posicions socials i ideològiques molt dispars, inclosa l'Administració pública.

La veritat és que esta imatge tecnificada i desideologitzada de l'escola no sempre ha sigut interioritzada pels centres educatius al llarg de la història. Al contrari, i sense anar-nos-en molt lluny en el temps, molts dels moviments de renovació pedagògica dels anys setanta i huitanta a l'Estat espanyol, basant-se en diferents tendències de la pedagogia crítica, van advocar per una pràctica educativa compromesa amb les condicions socials i polítiques del seu entorn. Una experiència paradigmàtica d'este compromís és la del moviment Escoles en Lluita, que va tindre el seu auge a mitjan anys setanta en els barris populars i de classe treballadora de la perifèria de Barcelona. Fruit de la confluència de moviments socials com el veïnal i el dels mateixos ensenyants en la defensa i millora de l'educació pública. Este, com altres, no va ser un moviment únicament de reacció, sinó que també va proposar models educatius alternatius als que hi havia en aquell moment.

Tornant al cas específic de "Llocs", podem dir que, en veritat, és un cas de bona entesa entre la comunitat educativa, l'Administració local i altres entitats que, com nosaltres, van col·laborar en xarxa amb l'escola. Tal vegada algunes de les claus d'esta entesa van ser la bona relació del TPK amb el govern municipal, la implicació del director del centre cultural del barri després de l'èxit de l'exposició del procés de treball en l'equipament i, en general, les bones relacions de l'escola amb la *Regidoria* del districte. Tal vegada hi va influir el gran nombre de famílies participants i el fet que la proposta abordara els usos i la construcció de l'espai públic d'una manera propositiva. En este sentit, cada centre podrà valorar quin és el seu "capital social" i el de les seues aliades, és a dir, com és la relació de cada una amb l'Administració i amb altres actors socials.

Col·laborar, reorganitzar l'escola

El segon any del procés es va plantejar com un treball col·lectiu entre tot l'alumnat que havia participat, a partir de l'experiència i el treball individual previs, per a arribar a sintetitzar una proposta única de *plataforma.*

Vam prendre la decisió de dividir l'alumnat participant no segons l'edat i grup classe, sinó per interessos. Es va proposar formar tres grups de treball integrats indistintament per alumnes de 5t i 6t curs:

Grup conceptual
Este grup era l'encarregat de definir el "programa" de la construcció, és a dir, la llista de funcions i necessitats que havia de satisfer i guiar-ne el disseny formal.

Grup formal
Este grup era l'encarregat de proposar solucions formals i tècniques que donaren resposta al programa definit pel grup conceptual.

Grup comunicatiu
Este grup era de summa importància. La seua funció era no sols fer de pont entre els dos grups anteriors, sinó comunicar a la comunitat educativa en conjunt els avanços del procés de treball.

Ens trobem a sovint amb la idea que els processos d'aprenentatge, siguen en tasques individuals o col·lectives, han de ser iguals per a tots i totes. L'argument per a sostindre esta postura és que s'ha de garantir que totes les persones tinguen les mateixes oportunitats d'aprenentatge. Este argument és incontestable, però la manera de garantir les mateixes oportunitats d'aprenentatge per a totes les persones tal vegada no passa necessàriament perquè totes facen sempre les mateixes coses simultàniament. No permet la duració de les etapes educatives en conjunt distribuir les oportunitats d'aprenentatge d'una altra manera més ajustada als interessos i motivacions de cada persona en cada moment del seu desenvolupament?

D'altra banda, reagrupar alumnat de dos cursos diferents i de diferents grups classe va suposar un repte per a l'escola, ja que obligava a reorganitzar part de l'horari d'altres matèries diferents

de la d'educació artística en la qual s'emmarcava la proposta. No sols això, esta nova distribució requeria que part de l'alumnat es desplaçara d'una aula a l'altra en les hores dedicades al projecte, cosa que —es temia— podia generar algun tipus de desordre. Malgrat els dubtes, l'equip del centre va considerar que havia d'aprovar estes solucions, valorar els seus resultats i corregir-los en el cas que no funcionaren. Totes estes decisions van ser possibles gràcies a un equip directiu i docent cohesionat i compromés amb el projecte, una condició fonamental per al desenrotllament de processos de treball complexos i que modifiquen el funcionament habitual dels centres educatius. Com dèiem més amunt, quan estes condicions estructurals no es donen, no se'ns ocorre més alternativa que treballar perquè arriben a produir-se, construint relacions de confiança i complicitat i aprofitant les afinitats dins dels equips. També és cert que estes condicions no sempre es troben, atesa la inestabilitat dels equips docents.

Procés de treball

↘ Grup conceptual

L'objectiu del procés —com hem apuntat adés— era sintetitzar en una única proposta conceptual la gran varietat de *plataformes* produïdes individualment el curs anterior. És a dir, proposàvem que la plataforma final no fora una mera acumulació de metàfores i funcions, sinó una autèntica síntesi d'aquells elements conceptuals que compartien totes les *plataformes* proposades. Com pot imaginar-se, este treball va requerir un alt grau d'abstracció i un ús sofisticat del llenguatge per a reunir dins de categories cada vegada més generals les característiques de tots els elements analitzats per separat.

El primer pas va consistir a llistar els títols de totes les *plataformes* produïdes i classificar-les en categories. Estes categories van ser el resultat d'un procés d'anàlisi, diàleg i debat amb tot el grup en el qual es contrastaven les opinions i idees de cada participant, que es rebatien, es validaven o es complementaven col·lectivament. D'esta manera, es van anar agrupant aquelles

plataformes que compartien alguna característica fins a tindre totes les plataformes incloses en algun grup. Així es va arribar al consens que comptàvem amb quatre tipus distints de *plataformes* segons l'orientació o funció:

1. Plataformes per a ser feliços
2. Plataformes per a la vida d'una mateixa
3. Plataformes per a la vida de les altres persones
4. Plataformes per a fer coses fantàstiques

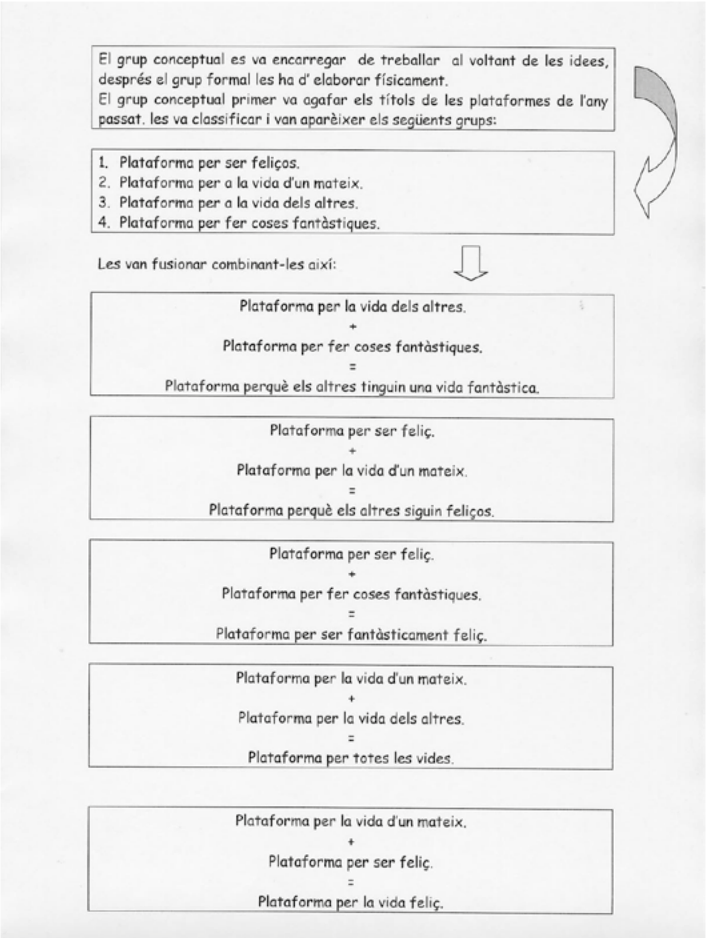


Fig. 18. Diagrama del procés de treball conceptual elaborat per l'equip docent de l'Escola Prat de la Manta.

Com cal suposar, este procés va exigir construir raonaments i expressar-los eficaçment, trobar associacions d'idees i identificar patrons generals i abstractes a partir de l'anàlisi de característiques particulars. A més, durant els debats van emergir qüestions socials i filosòfiques profundes i sobre les quals hi havia dissensos, i es construïen consensos de manera dialèctica —qüestions com ara, què és la felicitat? o quina relació hi ha entre la felicitat individual i la de les altres persones?

El següent pas va consistir a identificar totes les combinacions possibles entre les quatre categories (fig. 18). Les sis combinacions possibles es van sintetitzar de nou en tres, de les quals se'n va descartar una per ser redundant. D'esta manera es va arribar a dos propostes diferenciades:

1. Plataforma perquè totes les vides siguen feliçment fantàstiques
2. Plataforma per a viure feliçment les coses fantàstiques

↘ Grup comunicatiu

En cada una de les sessions de treball del grup conceptual participaven dos alumnes del grup comunicatiu que s'encarregaven de prendre nota, resumir i traslladar al grup formal els avanços del procés. No sols això: el grup tenia també la tasca de comunicar a tota la comunitat educativa el desenrotllament del procés. Per a això, es van organitzar visites informatives a les aules de la resta de cursos de l'escola, es van editar fullets informatius per a les famílies i es va instal·lar al vestíbul del centre un estand informatiu que s'actualitzava periòdicament i en el qual també es va habilitar una bústia de suggeriments . Esta labor de comunicació cap a la resta de la comunitat educativa va ser essencial més tard, quan la decisió final sobre quin projecte de plataforma es presentaria a la *Regidoria* es va obrir a la participació democràtica de tot l'alumnat i les famílies de l'escola mitjançant una votació.

Totes estes accions informatives van ser ideades per l'alumnat amb el suport del professorat, de manera autònoma, sense la nostra participació i sense que les haguérem definit prèviament en la proposta de treball. Este fet pot valorar-se de moltes maneres, però destacaríem dos criteris:

- **a.** El compromís de l'equip directiu i docent amb el procés i els seus objectius, com també la incorporació de les dinàmiques de treball proposades
- **b.** La implicació de l'alumnat en el projecte

↘ Grup formal

Finalment, el grup encarregat de formalitzar les dos propostes sorgides del grup conceptual afrontà el repte de traduir idees abstractes a formes sensibles i constructives. De nou la metodologia es va fonamentar en el diàleg, la pluja d'idees i el debat sobre quines solucions formals es corresponien millor amb la intenció, el sentit, el missatge i la funció de les plataformes proposades pel grup conceptual. També en este grup, el debat va servir per a arreplegar diferents propostes que se sintetitzaven en solucions formals que, al seu torn, eren sotmeses de nou a debat fins a arribar a consensos sobre els recursos estètics i formals que es van proposar finalment. El grup es va dividir en dos equips de treball, cada un dels quals es va encarregar de construir la maqueta corresponent a cada una de les propostes conceptuals.

Els projectes escultòrics arquitectònics resultants (fig. 19) presentaven solucions estètiques i espacials similars —en correspondència potser amb la similitud entre les dos propostes rebudes del grup conceptual—. Principalment, les dos propostes formals proposaven un espai d'un cert recolliment, amb bancs situats entorn d'un element central —i en una de les dos propostes, orientats cap al centre de la plataforma— en els quals poder descansar i relaxar-se. Encara que també les dos *plataformes* es van concebre com a punts de trobada amb altres persones. Mentres que una de les propostes situava un

arbre al centre, l'altra col·locava una escultura d'aspecte pop amb la forma d'un os de peluix. Molt remarcable és que les dos propostes incorporaven elements vegetals, en una de les dos de manera central i destacada.

Fig. 19.



Una vegada el grup formal finalitzà la construcció de les maquetes i els plànols corresponents a les dos propostes formals les va incorporar a l'estand situat al vestíbul de l'escola. Quedava així exposat el procés de treball al complet, des de la conceptualització inicial. El grup comunicatiu va convocar una votació, oberta a tota la comunitat educativa per a decidir quina de les dos propostes es presentaria a la Regidoria per a ser construïda i instal·lada a la plaça de Maria Artigal enfront del Centre Cultural Santa Eulàlia.

Del paper a la realitat

Més enllà dels valors estètics i funcionals de les propostes resultants, ens sembla important destacar com el procés i els seus resultats posen de manifest algunes visions, preocupacions i desitjos dels xiquets i xiquetes respecte de l'espai públic. D'altra banda, el fet que eixos dissenys serviren de base per a construir i instal·lar un element escultòric arquitectònic real en l'espai públic no és anecdòtic. Com dèiem més amunt, distintes pràctiques artístiques i de mediació cultural han operat una mena de gir copernicà, col·locant els processos de treball al centre que abans ocupaven els resultats. Déiem que, des d'un altre punt de vista, podríem superar esta disjuntiva si entenem que el resultat és també part del procés. En el cas de "Llocs" la importància de la plataforma final no consistix únicament en les seues qualitats formals o funcionals com a producte acabat, sinó també en el fet que la plataforma s'integrara efectivament en la trama d'interaccions socials quotidianes de les persones que transiten eixe espai, se l'apropien i l'habiten. Esta capacitat d'intervindre en l'espai construït rares vegades està en mans de la ciutadania i encara menys de la infància. D'altra banda, com qualsevol altra manifestació artística, la plataforma, una vegada instal·lada, està oberta a la interpretació, al fet que les persones construïsquen i li atribuïsquen múltiples sentits.

Tots els factors esmentats més amunt van conduir que l'Ajuntament de l'Hospitalet acceptara col·laborar en el projecte sufragant els gastos de construcció i instal·lació de la plataforma i posant

a la disposició del projecte els coneixements i el treball de l'arquitecte municipal Sergi López-Grado. Durant el curs 2002-2003 Sergi va visitar l'escola i rebé les explicacions de tot l'alumnat que havia participat en el seu desenrotllament. Sobre la base d'estes explicacions i a les maquetes i plànols elaborats per l'alumnat, Sergi va dibuixar una proposta de disseny i constructiva homologable que complira les normatives de seguretat i els requisits materials perquè la plataforma poguera ser instal·lada en l'exterior. La proposta de l'arquitecte introduïa algunes modificacions formals respecte de les maquetes, que no van ser ben rebudes per una xicoteta part de l'alumnat. Encara que al nostre parer la proposta responia de manera prou fidedigna al projecte original de l'alumnat, i que va ser aprovada per la majoria, hauria sigut convenient buscar amb més interés un consens general. Al llarg del curs es van programar dos visites amb l'alumnat al taller en el qual s'estava construint la plataforma per a fer el seguiment de l'obra. Cal destacar que tot este procés va ser coordinat per l'escola sense la nostra participació directa.



Fig. 20. La plataforma durant la instal·lació i muntatge..



Fig. 21. Representació teatral en la plataforma a càrrec d'alumnes de l'escola Prat de la Manta durant l'acte d'inauguració.



Fig. 22. La "Plataforma perquè totes les vides siguen feliçment fantàstiques" alguns anys després de la inauguració.

Finalment, la plataforma s'inaugurà amb una festa en juny de 2003, tres anys després de l'inici del projecte, amb la participació de tot l'alumnat del centre i les famílies. A proposta de l'escola un grup d'alumnes va preparar una obra teatral que girava entorn de la qüestió de *què és una vida feliçment fantàstica per a totes les persones.* Paral·lelament vam editar una publicació en format de diari de quatre pàgines que incloïa textos de l'equip docent, de l'alumnat i de nosaltres mateixes. Es va invitar també a escriure sengles textos sobre qüestions relacionades amb el procés l'antropòleg Manuel Delgado i el comissari d'art David Armengol, i s'hi va incloure també una tira còmica dibuixada per l'autor de còmics Marcos Prior. El diari es va repartir gratuïtament durant la inauguració com una ferramenta més per a estendre al barri i socialitzar els debats i objectius del projecte. En les pàgines centrals del diari s'incloïa un plànol buit, sense el nom dels carrers del barri de Santa Eulàlia, en el qual es convidava les persones assistents a la inauguració a dibuixar el seu recorregut particular per la ciutat fins a arribar a la plataforma; estos plànols *intervinguts* es van exposar en la vidriera exterior del centre cultural formant un gran mural col·lectiu. El text de Manuel Delgado que acompanya el plànol parla precisament del passant, de qui ve d'un lloc i encara no ha arribat a un altre, amb la sospita que, en realitat, no té lloc.



EXEMPLE PRÀCTIC 2
Escola Intercultural Bilingüe - Mercat de San Roque

↘ A on:
Mercado de San Roque, Quito

↘ Qui:
- Equip d'investigació i mediació comunitària (2011 - 2016) de la Fundació Museus de Quito
- Associació de Treballadors Independents Runacunapac Yuyay (ATIRY) i Escola intercultural bilingüe Amawta Rickchari
- Assessoria de Pascale Laso de l'Escola Feminista Mujeres de Frente
- Front de Defensa del Mercat de San Roque

↘ Què:
La Fundació Museus de Quito és una entitat publicoprivada que coordina cinc museus municipals de la ciutat. Durant l'any 2011 a 2016 va sostindre una Àrea de Mediació Comunitària, transversal a tots els equipaments, amb un equip interdisciplinari entre educadores populars, educadors jornalers experts en horts urbans, antropòlegs, urbanistes i creadors. El seu objectiu era generar aliances i processos col·laboratius a llarg termini amb diversos entorns i grups. Part del seu treball es va dur a terme al Mercat de San Roque, en un procés de reafirmació de sabers, una xarxa d'actors i comerciants juntament amb grups de dones indígenes urbanes i una aliança amb el Museu de la Ciutat i el Museu de l'Aigua, a més de diverses xarxes de comerciants independents, l'escola intercultural (quítxua-espanyol) Amawta Rickchari i un espai de cura per a primera infància autogestionat per ATIRY.

Fruit d'este procés d'arrelament en el Mercat de San Roque, va nàixer la iniciativa d'educació popular i treball cooperatiu entre dones del comerç popular que partix de la pràctica del brodat com a exercici de conversa que re-crea coneixement sobre les mateixes comunitats, les seues memòries i sabers. Va obrir les

portes en gener 2017 com un projecte col·laboratiu de la mestra de brodat kitu-kara María Elena Tasiguano, l'artista i educador comunitari Alejandro Cevallos i el Centre Infantil de l' Associació de Treballadors Independent Runacunapac Yuyay, un espai educatiu autònom, autogestionat per les treballadores del Mercat de San Roque en la dècada dels huitanta. Actualment investiga i elabora materials brodats per a una educació pròpia, intercultural i bilingüe. Durant el procés s'han creat xarxes de col·laboració i aprenentatge amb diversos actors: L'educador d'art Lennyn Santacruz, l'Escuela Popular Feminista "Mujeres de Frente" i el col·lectiu de brodadores Sara-Sisa. Ha rebut el suport de l'escola "Otra Hoja de Ruta para la educación artística" i en 2017 va rebre la beca "Noves Pedagogies de l'art" del Centre d'Art Contemporani de Quito. Després d'este procés, de 2021 a 2023 el Museu de la Ciutat, coordinat en eixe període pel mateix Alejandro Cevallos, dona continuïtat a este compromís amb el comerç popular, a més d'impulsar la creació de materials educatius per a parlar amb xiquetis d'altres escoles de Quito sobre la història de l'organització de les dones que cultiven i comercien plantes medicinals (fig. 23), i sobre les relacions camp-ciutat a través del comerç popular. A més, estos materials van servir per a intervindre i modificar el discurs de la mediació a les sales permanents del Museu de la Ciutat, específicament a la sala del segle XX en què s'ometia la història del comerç popular i del moviment indígena.



Fig. 23. Les plantes medicinals del mercat de San Roque, un conte infantil escrit i elaborat per les companyes del taller de brodat Sirak Warmikuna.

L’espai s’articula a partir de quatre principis:

1. “Reconeixement d’una mateixa” mitjançant el treball amb herbes medicinals per a parlar metafòricament de la mateixa comunitat.
2. “Reconeixement del grup” per mitjà de retrats col·lectius, mapes de recorreguts quotidians, caracterització de les activitats i rols que complixen les dones al mercat.
3. “Reconeixement del nostre context”. Derives pel mercat, anàlisi d’imatges mediàtiques del mercat per a concebre imatges de resposta com un testimoniatge des de dins.
4. “Narrar des del mercat”. Mòdul en què es treballa des de la seqüència i el muntatge de xicotetes estructures narratives per a elaborar contes per a xiquets i xiquetes en llengua quítxua sobre les experiències, espais o objectes del mercat.

Es pot veure una presentació general d’este procés ací:



Un calendari agrofestiu situat

Una de les propostes dutes a terme en el marc de l’Escola Intercultural Bilingüe del Mercat de San Roque va ser la de crear un calendari agrofestiu.

En un context postcolonial com el de l’Equador resulta senzill identificar el paper de l’escola en la reproducció dels valors culturals dels grups socials dominants. Com a forma de resistència a l’aculturació i l’assimilació, emergixen a l’Equador durant els anys cinquanta escoles indígenes clandestines. No serien reconegudes per l’Estat fins a 1990, quan s’instituïx la Direcció d’Educació Intercultural Bilingüe després del gran alçament indígena d’eixe mateix any. Posteriorment a este reconeixement les escoles in-

dígenes van patir una falta de suport i inversions fins que en els anys 2010 s'inicia una campanya de descrèdit per part de l'Estat, que acusa les escoles indígenes i comunitàries de reproduir la pobresa. Prop de 1.900 escoles es van tancar a tot el país. No obstant això, moltes d'estes escoles han subsistit gràcies a l'organització comunitària (fig. 24). A Quito, les escoles interculturals apareixen justament en els mercats populars pel fet que són espais d'acolliment de persones indígenes vinculades al comerç d'aliments.



Fig. 24. Integrants del taller Sirak-Warmikuna a les instal·lacions del centre educatiu de l'Associació de treballadors independents Runa-Kunapac-Yuyay.

Les iniciatives i els processos de creació artística duts a terme per l'equip de mediació comunitària de la Fundació Museus de Quito se suma críticament a este impuls en col·laboració amb diferents agents socials i culturals de l'entorn del Mercado de San Roque, entre ells l'Escola Intercultural Bilingüe.

El mercat està situat en el límit del centre històric de Quito, del qual es vol expulsar la població indígena i de classe popular, pressionada pels interessos del turisme i l'especulació immobiliària. En este context, el mercat és un dels punts d'arribada a la ciutat i acolliment de poblacions migrades de les zones rurals del

país, majoritàriament població agrícola i indígena. Com en molts processos de gentrificació i desplaçament de població, el mercat i el seu entorn han patit prèviament un total abandó juntament amb una campanya de desprestigi i estigmatització a través dels mitjans de comunicació, en els quals apareix com un lloc brut i perillós sobre el qual és necessari intervindre. Una descripció que no està en absolut exempta d'un racisme més o menys implícit. l'Escola Intercultural Bilingüe està al centre del mercat i hi assistixen els fills i filles de les venedores i les persones agricultores que el proveïxen.



Fig. 25. A l'esquerra, María Elena Tasiguano, mestra de brodat. A la dreta de la imatge, Ana María Guaminga i Rebeca Chafla, treballadores del Mercat de San Roque.

L'Àrea de Mediació Comunitària de la Fundació Museus de Quito va estar activa entre 2011 i 2015, articulant els processos de mediació en cinc dels museus de la ciutat —Museu del Carmen Alto, Museu de la Ciutat, Yaku-Parc Museu de l'Aigua, Museu Interactiu de Ciència i Centre d'Art Contemporani de Quito— entorn de tres eixos de treball: Participació, Xarxa d'horts urbans i Educació. La col·laboració amb l'escola i amb el mercat partix de l'encàrrec inicial de l'Institut de Patrimoni de desenrotllar tallers participatius amb comerciants del mercat (fig. 25) i elaborar una proposta col·lectiva de readequació de l'edifici d'acord amb les necessitats dels comerciants, amb la voluntat que este procés

participatiu obrira la porta a una reubicació consensuada de gran part de l'activitat del mercat fora de centre històric. La col·laboració i l'intercanvi de l'àrea de Mediació Comunitària amb el Front de Defensa i Modernització del Mercat de Sant Roque durant més de tres anys, va posar en relleu les tensions que estos plans de reubicació contenien. En esta tessitura, el treball de l'equip de Mediació Comunitària es va centrar a comprendre i socialitzar «[...] la importància del Mercat de San Roque i del comerç popular i indígena com una pràctica fonamental de la vida urbana andina; mitjançant esta activitat és possible la sostenibilitat de bona part de les economies populars del centre històric, el diàleg entre pràctiques culturals rurals i urbanes, la vitalitat de sabers populars com el treball artesanal o la medicina natural, la sobirania alimentària, la reproducció de la llengua quítxua i els espais d'educació intercultural que s'han autogestionat (Cevallos, 2018).»



Fig. 26. Calendari d'equinoccis, solsticis i festivitats agrícoles andines elaborat per professores i xiquets i xiquetes de l'Escola Intercultural Bilingüe del mercat de San Roque.

L'Escola Intercultural Bilingüe era un dels puntals de la comunitat del mercat. No sols per la seua labor educativa i de restitució lingüística i cultural, sinó també per la seua col·laboració amb les

famílies, i particularment amb les dones, en la cura de les criatures. Així, una part fonamental del treball de l'equip de Mediació Comunitària en el mercat s'articulava amb l'escola. Processos de creació col·lectiva com l'elaboració d'un calendari agrofestiu es dirigien a prendre consciència sobre la cultura pròpia. Un calendari agrofestiu il·lustra les activitats agrícoles al llarg de l'any sobre la base de sabers ancestrals sobre el clima, els astres i els ritmes de regeneració de la terra «dibuixant un cicle que està profundament teixit amb la ritualitat festiva i comunitària dels Andes» (Cevallos, 2018).

Per a elaborar el calendari agrofestiu (fig. 26 i 27) l'equip de Mediació Cultural va fer entrevistes a les professores a més d'organitzar grups de discussió amb les mares de família de l'escola per a identificar activitats agrícoles i festivitats; les xiquetes i xiquets van contrastar la informació proporcionada pels adults i van fer una maqueta del calendari amb les seues pròpies il·lustracions.

Els calendaris agrofestius són un material utilitzat habitualment a les escoles interculturals bilingües de la regió andina des dels anys huitanta, però que en el moment en què es va dur a terme el procés de creació a l'escola del mercat havia esdevingut més un emblema identitari que una ferramenta pedagògica. «El propòsit de recrear una versió del calendari va sorgir de la proposta d'articular espais de col·laboració entre professores interculturals i educadores de museus en activitats extracurriculars que pogueren reactivar el caràcter educatiu [i cultural, afegiríem] d'esta ferramenta» (Galarza, 2016).

Originalment, el calendari agrofestiu permet als docents compassar els sabers i pràctiques locals amb el currículum escolar. A més, no sols és una manera de representar l'organització del temps de les comunitats indígenes agrícoles, sinó que també permet establir una conversa amb la naturalesa i amb les deïtats per a la cura i cultiu de la chacra —a l'Equador, el terme chacra s'utilitza genèricament per a referir-se a una xicoteta parcel·la de terra cultivada per xicotets agricultors o comunitats locals, primordialment per a l'autoconsum—. Pot observar-se que estes funcions estan vin-

culades al context específic de comunitats agrícoles, i no obstant això L'Escola Intercultural del Mercat de San Roque s'ubica en un entorn urbà —encara que estretament relacionat per intercanvis econòmics i llaços culturals amb el rural.



Fig. 27. Calendari agrofestiu de la nostra chakra i del nostre mercat. Mural elaborat per les companyes del taller Sirak Warmikuna on documenten les pràctiques i festivitats agrícoles, la ritualitat andina, les èpoques de l'any i el treball com a comerciants al mercat.

Una part primordial del treball de l'equip d'àrea de Mediació Comunitària va consistir precisament a situar el calendari agrofestiu com a ferramenta educativa i com a manifestació cultural vinculada a les pràctiques materials i simbòliques que, entrellaçades, es donen específicament en el context urbà del Mercat de San Roque:

«D'una banda, els cicles laborals caracteritzats per portar productes agrícoles de temporada, activitat associada a la inversió, moments de retorn de les treballadores del mercat a les seues comunitats en temporades festives, es van determinar moments de pagar deutes i de descansar, d'increment del treball; és a dir, van aparéixer diferents graus d'intensitat en la dinàmica laboral de les mares de família per a obrir la pregunta sobre com estes intensitats afecten els ritmes educatius dins de l'escola.

D'altra banda, es van integrar en el calendari festivitats pròpies de l'escola, com la celebració fundacional o el festival de jocs tradi-

cionals, a més de les activitats de planificació, els moments d'estudi en escala de preparació i avaluació. La imatge que es formulava posava en sincronia les activitats escolars, les activitats laborals del mercat, una datació de festivitats mestisses i indígenes a més del cicle agrícola, interrelacionant i mostrant les tensions i afectacions que es causen mútuament» (Cevallos, 2018).

La creació del calendari agrofestiu del mercat va anar paral·lela a la implementació d'un xicotet hort educatiu al pati de l'escola, i la realització d'un quadern amb activitats i preguntes que relacionaven la cura de l'hort amb les dimensions reunides en el calendari: «D'esta manera la imatge no sols condensava un procés d'investigació col·laborativa sinó que ancorava el que, ens agradaria creure, és un compromís entre l'escola i les educadores de museu sobre una pràctica educativa situada en el context» (Cevallos, 2018).

Valeria Galarza, educadora de l'equip de mediació comunitària, apuntava a una gradual folklorització del calendari agrofestiu andí en el context educatiu de l'Equador. És a dir, una desvinculació del calendari, com a objecte cultural, de les pràctiques materials —el cultiu de la terra— i simbòliques —festivitats, representacions i rituals— que organitzen la reproducció de la vida i la cosmovisió en el si de les comunitats indígenes andines. Ens sembla que esta folklorització de la cultura —l'acte violent d'escindir les pràctiques culturals de les formes de vida dins de les quals tenen sentit i complixen una funció—, també s'ha exercit històricament i s'exercix encara hui en el nostre context sobre les cultures populars. Entre estes, i de manera flagrant, la del Poble Gitano, objecte de polítiques d'assimilació forçada i marginació.

.



EXEMPLE PRÀCTIC 3:
Institut escola Gornal - Gitanitat, llengua i cultura gitanes

↘ A on:

Institut Escola Gornal. Hospitalet de Llobregat

↘ Qui:

- LaFundició
- Lacho Baji Cali. Asociación gitana de L'Hospitalet
- Institut Escola Gornal

↘ Qué:

L'Institut Escola Gornal —fins a 2018 únicament escola d'educació primària— és un centre educatiu públic situat al Gornal. Bellvitge i el Gornal formen el Districte VI de la ciutat de l'Hospitalet de Llobregat. Els dos barris estan separats per les vies de tren que unixen Barcelona amb l'aeroport del Prat, una profunda cicatriu urbana que els separa i incomunica.

En 2012 un informe publicat per la Federació d'Associacions de Dones Gitanes i la Fundació Mario Maya (Santigo i Maya, 2018) sobre segregació de l'alumnat gitano compartia algunes dades sobre el centre: En un barri amb un 15% de població gitana, la proporció d'alumnat gitano en l'Escola Gornal era del 83%. D'altra banda trobem que a Bellvitge hi ha actualment quatre centres educatius públics mentres que el Gornal només compta amb l'Institut escola. Xiquetes i xiquets gitanos de Bellvitge —i fins i tot d'altres barris de la ciutat— travessen diàriament les vies del tren per a assistir a l'escola al Gornal. Si ens atenem als fets, es pot afirmar que, en este cas específic, la població escolar gitana del Gornal està segregada i que esta segregació és conseqüència de l'antigitanisme social.



Com diem, els processos educatius i comunitaris de creació artística i cultural no poden deixar d'estar situats, ja que la seua

naturalesa és, precisament, ser desenrotllats en funció d'unes trames comunitàries i un territori específics. En el cas de centres com l'Escola Gornal, per dinàmiques del territori com les descrites més amunt, esta necessitat de situar-se, escoltar activament, col·laborar, afectar i deixar-se afectar per l'entorn i sumar-se a les seues trames comunitàries ens sembla encara més peremptòria. Entre altres motius perquè alguns grups, conscient o inconscientment, perceben la institució educativa com un instrument d'assimilació cultural.

En 2019, la llavors ministra d'Educació Isabel Celaá va anunciar la inclusió de la història del Poble Gitano en el currículum escolar. No va ser fins a una data tan recent com 2022 que es va editar un "Protocol orientatiu per a la inclusió de la història i la cultura gitana en el currículum escolar" juntament amb diversos materials didàctics dirigits a l'educació primària i secundària. En 2020, el Consell d'Europa va publicar una recomanació en la qual instava els estats membres a «promoure la integració de la història dels gitanos en els programes escolars i els materials pedagògics per a reforçar la comprensió sobre la presència històrica de les persones gitanes i la seua contribució al patrimoni cultural europeu, subestimat en els ensenyaments formals i contribuint a combatre l'antigitanisme»[2]. Anteriorment, en 2016, la comunitat de Castella i Lleó va presentar un document guia amb unitats didàctiques sobre la història i la cultura gitanes per a les diferents etapes educatives. No obstant això, segons publicava el portal de notícies Euronews en 2019, després de consultar diversos professors de la regió, no hi havia constància que tals unitats didàctiques s'hagueren integrat efectivament en les classes.Estes dades permeten entreveure la distància que hi ha entre la institució educativa i les comunitats integrades majoritàriament per persones gitanes. De fet, l'absència de la història i la cultura gitanes en els continguts curriculars és tan sols una part de les causes d'esta separació. Unes altres podrien ser l'absència de referents gitanos en els equips docents

....

2. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/2020/septiembre2020/integracion-historia-pueblo-gitano.html

i, sobretot, el desencaix dels hàbits i rituals que demana la cultura escolar amb les formes de socialització i transmissió de sabers propis del Poble Gitano.

La col·laboració de LaFundició amb l'Escola Gornal es va iniciar en 2013, precisament en descobrir que moltes de les xiquetes i els xiquets gitanos del bloc de pisos en el qual es troba el nostre local al barri de Bellvitge es desplaçaven al Gornal per a assistir a l'escola. Ens vam posar en contacte, llavors, amb el centre i durant un curs vam col·laborar en el desenrotllament d'un procés d'investigació artística entorn de la relació del cos en moviment amb els espais de l'escola.

Quatre anys més tard, en 2017, vam tornar a contactar amb l'escola, esta vegada de la mà de Mercedes Gómez, membre de l'associació gitana de l'Hospitalet Lacho Baji Cali, que treballava llavors com a dinamitzadora externa en el centre. D'esta trobada van sorgir dos línies principals de treball: d'una banda, donar a conéixer la llengua romaní com a patrimoni cultural del Poble Gitano i, de l'altra, sumar l'escola a la xarxa de persones i entitats que en aquell moment es proposava commemorar per primera vegada a la ciutat el 8 d'abril, Dia Internacional del Poble Gitano.

Cap dels alumnes de l'escola coneixia l'existència del romanó com a llengua comuna del Poble Gitano, tot i que hi havia un major coneixement del caló, originat en la península Ibèrica per la influència sobre el romanó de les llengües del seu entorn. El romanó és una llengua morta en tot l'Estat espanyol, no així en altres països europeus. La seua desaparició és fruit d'una persecució secular que arranca en 1499 amb la Pragmàtica dels Reis Catòlics que promulgà la fi dels drets concedits als gitanos com a pelegrins i dels seus comportaments culturals diferenciats —llengua, vestimenta i costums.

D'esta manera, en relació a la primera línia de treball, es va proposar produir amb l'alumnat un diccionari il·lustrat romanó-català-castellà en format lliure i un vídeo d'animació o "diccionari animat" que poden consultar-se ací:





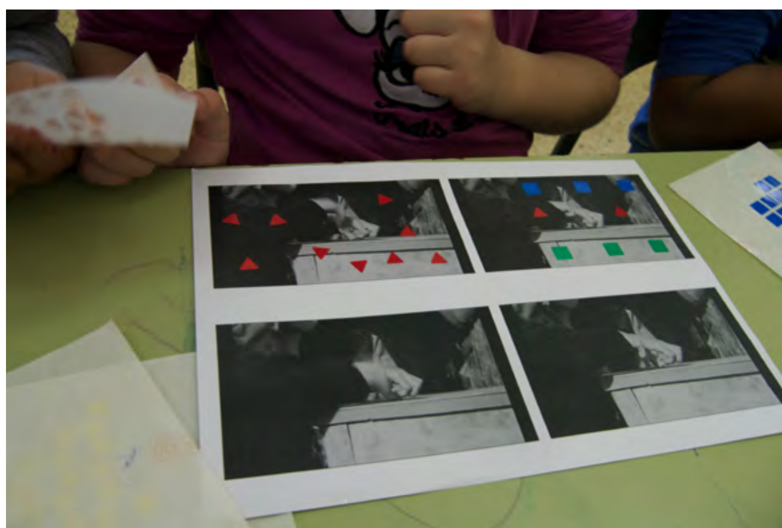
El procés de creació del diccionari, dut a terme durant el primer semestre de 2017, va partir de preguntar a cada alumne i alumna quina paraula voldria saber en romanó. Posteriorment, n'escriuria la definició i la il·lustraria amb un dibuix, que s'incorporarien al diccionari. Tots els textos del diccionari, inclosos els crèdits, textos introductoris i definicions, van ser traduïts al romanó per Carlos Muñoz, estudiós de la llengua romaní i col·laborador habitual de l'associació Lacho Baji Cali. En la mateixa aula, mentre part de l'alumnat treballava en les il·lustracions i definicions, una altra ho feia en l'animació del vídeo diccionari, amb l'acompanyament del col·lectiu Taller Estampa (fig. 28 i 29). Cap al final del semestre es va treballar en l'estampació de samarretes, mitjançant la tècnica de la serigrafia, en les quals podien llegir-se en romanó les paraules seleccionades juntament amb la seua il·lustració corresponent. Durant l'acte de commemoració del 8 d'abril, celebrat a l'avinguda principal del Gornal, es va instal·lar una carpa en la qual els veïns i veïnes podien estampar les paraules i les il·lustracions creades per l'alumnat de l'escola.

Finalment, el disseny del diccionari va ser encarregat al col·lectiu de disseny gràfic Hijos de Martín (Edu Piracés i Marina Martínez). El diccionari es va presentar al barri en l'acte de commemoració del 8 d'abril de l'any següent (fig. 30), en el qual paral·lelament s'havia treballat amb l'escola, l'associació Lacho Baji Cali i nombroses persones i entitats de la ciutat i amb entitats vinculades a la cultura gitana com el Consell Municipal del Poble Gitano de Barcelona, la Fundació Secretariat Gitano, l'associació Rromane Siklŏvne ('estudiants gitanos') i Rromane Glasurâ ('veus gitanes'). Més tard es presentaria també a les biblioteques públiques dels barris de Bellvitge i la Florida.

Un dels "impactes" d'este procés de treball ha sigut que, des d'aquella primera edició de 2018, l'escola ha continuat participant fins hui, amb major o menor implicació en la seua organització, en la celebració anual del Dia Internacional del Poble Gitano a l'Hospitalet. Este acte és una oportunitat per a celebrar i fer visible en l'espai públic l'existència del Poble Gitano, la seua cultura, els seus valors propis i les seues reivindicacions.

Figs. 28 i 29.





Les accions dutes a terme al llarg de tot este procés es dirigien a donar a conéixer el patrimoni cultural del Poble Gitano, no sols a l'alumnat gitano, sinó a tota la comunitat educativa i el barri, a través de la creació artística. Este impuls respon a les circumstàncies específiques del centre educatiu i a la seua posició en l'estructura de relacions que organitza el territori en el qual se situa. Una vegada més, la creació artística i cultural col·lectiva té un triple vessant:

- Una funció didàctica en l'aprenentatge de continguts curriculars i l'adquisició i desenrotllament de competències clau. En este cas, de l'àrea d'educació plàstica i visual i llengua.
- Una dimensió simbòlica, estètica i creativa en tant que es produïxen formes, narracions i representacions.
- Una dimensió comunitària i *política* en la mesura en què la producció artística i cultural s'entretix amb els processos socials del territori i amb les relacions desiguals de poder que els organitzen, amb la intenció d'afectar-los.



Fig. 30.

Un fet fonamental en esta anàlisi dels processos comunitaris de creació artística i cultural és que la infància, en este cas l'alumnat de l'Escola Gornal, puga participar de manera efectiva i en funció de les seues capacitats i la seua pròpia experiència en estes tres dimensions.

Conéixer el territori i fer territori o l'escola sense parets

Conéixer el lloc en el qual plantegem dur a terme la nostra acció és, potser, el principi de tot. Conéixer el territori sent part del paisatge, conéixer el context habitant-lo. Al seu torn, podem entendre les accions dirigides a conéixer el context com un dels *quefers* fonamentals en el desplegament dels processos comunitaris de creació artística i cultural.

L'alumnat dels centres educatius prové, en general, d'un mateix context sociocultural, i compartix en bona part una sèrie de coneixements, experiències, codis i valors. La realitat, el rerefons i el bagatge dels docents poden ser molt distints als del seu alumnat. Per este motiu, aproximar-se, conéixer i comprendre el context en el qual viu l'alumnat i el seu entorn és fonamental per a exercir la docència, no ja només per a dur a terme projectes vinculats a comunitats, sinó en qualsevol altra àrea educativa.

Més enllà de conéixer el territori, parlem de sumar als centres i comunitats educatives les trames comunitàries del territori. Participar en espais de socialització i organització veïnal i integrar la creació artística en aquells processos que estan directament relacionats amb les necessitats i aspiracions de la comunitat. En este context, la cultura pot ser un instrument per a aprofundir en els assumptes comuns i aportar enfocaments que els facen problemàtics i complexos, relacionant-los amb altres qüestions locals o globals. D'altra banda, entenem esta participació dels centres educatius en les trames comunitàries com una vinculació quotidiana, del dia a dia, en la qual l'escola opera com un actor més. En este sentit, este plantejament diferix en alguns aspectes importants d'aproximacions al context com les dels projectes d'Aprenentatge-Servici

(ApS). D'una banda, els projectes d'ApS es plantegen com «un servici a la comunitat». D'una altra manera, entenem que no es tractaria de treballar per a la comunitat sinó d'entendre que l'escola *forma part* de la comunitat i, en tant que estiga concernida pels mateixos assumptes, és un membre més que participa dels espais i processos en els quals estos assumptes són tractats. És evident que este plantejament xoca en molts aspectes amb la realitat material dels centres educatius, amb els horaris laborals i la disponibilitat d'hores de treball que poden dedicar-se a tasques que no siguen la docència o la burocràcia. Esta circumstància i les seues limitacions podrien ser superades amb un cert grau de resistència i inventiva, i comptant amb el major nombre possible d'actors: equip docent, personal no docent, alumnat, famílies i altres actors comunitaris.

D'altra banda, l'Aprenentatge-Servici té com a objectiu «millorar l'entorn» amb un enfocament dirigit a la *resolució de problemes.* Este enfocament conduïx, a vegades, a abordar qüestions molt específiques, la qual cosa pot fer-nos perdre de vista les causes estructurals de les quals es deriven els problemes concrets. Finalment, també podem apuntar que la participació en les trames comunitàries no té per què reduir-se únicament a la resolució de problemes: els moments de celebració, la conversa com a exercici de pensament col·lectiu o la representació —com ens expliquem a nosaltres mateixes i a les altres persones qui som, qui volem arribar a ser, el que passa al nostre voltant i el que ens passa— són també quefers dels quals ha d'ocupar-se una comunitat i que estan estretament relacionats amb l'art i la cultura.

Atés que les places escolars s'assignen, principalment, per proximitat, l'alumnat dels centres educatius públics, com a part del veïnat, coneix de primera mà l'entorn —el barri, poble o territori en el qual es troba l'escola—. Els i les alumnes poden ser les primeres persones a qui, com a docents, preguntar per la seua experiència i la seua mirada sobre l'entorn que habiten.

Esta conversa pot establir-se de moltes formes: podem editar un fanzín o qualsevol altre tipus de publicació —com per exemple,

un mapa— en què s'arrepleguen imatges i textos sobre el territori i la nostra experiència habitant-lo, o podem gravar un pòdcast en el qual s'entremesclen converses amb paisatges sonors —breus gravacions dels sons quotidians del barri, el poble o el territori. L'edició del fanzín o la preparació del pòdcast poden organitzar-se com a situacions d'aprenentatge i, alhora, com a *contextos de conversa* que fomenten el diàleg i el debat entre l'alumnat i amb els seus docents, contextos que poden obrir-se i incorporar altres actors de la comunitat educativa o del territori —mitjançant, per exemple, entrevistes o xarrades que poden produir-se dins de l'aula o fora de l'escola. En realitat, els exemples podrien ser innombrables ja que qualsevol mitjà artístic o creatiu pot servir com a disparador del diàleg i el debat.

No és necessari que estes converses tinguen una gran preparació prèvia, amb un guió o una estructura molt elaborada. L'objectiu és propiciar una situació en la qual, com a docents, poder escoltar activament què diuen —i què no diuen!— els i les estudiants o altres actors comunitaris convidats a participar-hi. D'esta manera podem detectar quins són, i quins no són, els assumptes que els afecten, els concernixen o els ocupen, quins mobilitzen el seu desig o l'inhibixen, i quines relacions establixen o no entre estos i el lloc en el qual viuen. En realitat parlem d'una observació participant, d'una conversa de la qual no som únicament espectadors, sinó de la que també podem prendre part, expressant i compartint els nostres punts de vista.

La conversa és un acte essencialment efímer i performatiu que, no obstant això, podem documentar i registrar totalment o parcialment, de forma més o menys literal: Registrar la conversa en una gravació de so o en vídeo, resumir els temes tractats a través de notes o mesclant il·lustracions, textos i diagrames a mode de mapa… —per a això, podem emprar múltiples tècniques gràfiques— i fins i tot documentar la conversa de manera figurada o metafòrica: mitjançant formes abstractes o objectes que podem associar a diferents temes o punts de la conversa, utilitzant algun material mal·leable per a representar-los a través de formes tridimensionals, etc.

L'objectiu d'estes situacions de conversa és detectar assumptes o qüestions a partir dels quals dur a terme una investigació col·lectiva i un procés comunitari. La producció d'objectes o manifestacions més o menys clarament identificables com a artístiques no ha de ser necessàriament la finalitat de la investigació i el procés, més prompte es tracta que les representacions, relats, imatges, formes, accions, etc. apareguen al llarg del procés, entremesclats amb una altra classe de manifestacions i pràctiques. D'esta manera, estos documents o "rastres" de la conversa poden ser simplement un material d'arxiu o, al contrari, podem socialitzar-los i utilitzar-los com a *disparadors* de noves converses i accions.

Podem compartir i socialitzar amb la resta de la comunitat educativa part dels resultats de les nostres converses i debats. Simplement mostrant els documents generats o transformant-los de diverses formes. Per exemple, utilitzant part dels textos i imatges generats per a intervindre en els espais comuns del centre, ampliant-los i adaptant-los a l'arquitectura o convertir-los en pancartes o estendards. Podem portar estes converses i els seus resultats més enllà del centre intervenint en l'exterior de l'escola, estampant textos i imatges en peces de vestir amb les quals passejar pel barri o el poble; podem presentar nostre fanzín, mapa o publicació a la biblioteca municipal; col·laborar amb alguna emissora local per a emetre el nostre pòdcast sencer o una part, o simplement publicar-lo en alguna plataforma de reproducció en continu.

Més enllà de parlar sobre el territori —i documentar el que es diu— una manera d'abordar-lo és, literalment, explorar-lo, recórrer-lo, "caminar-lo"...

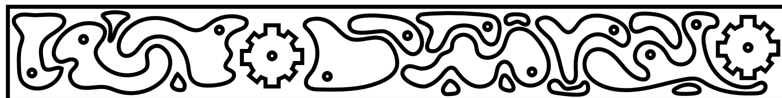
Eixir al carrer és una altra manera d'entrar en contacte amb el veïnatge, simplement eixir i fer l'activitat escolar en l'espai públic, utilitzar altres equipaments, o visitar entitats veïnals o culturals de l'entorn. Caminar el territori és una pràctica molt útil per a observar-lo i conéixer-lo. Rutes planificades en major o menor mesura, o *derives* —passejos no planificats i lúdics en els quals eixim a l'encontre de l'inesperat— poden servir-nos per a conéixer

d'una manera distinta i experiencial el barri, la ciutat, el poble o un entorn natural. Durant els nostres passejos podem prendre notes, registrar entrevistes, fer fotografies o vídeos, fer intervencions breus assenyalant elements que ens trobem al pas, etc. El passeig o la deriva poden servir per a xarrar i debatre mentres es camina sobre diferents temes que interpel·len els jóvens o xiquetis en relació al seu entorn[3].

Les primeres trobades amb equipaments, organitzacions, entitats i persones del territori poden servir per a construir espais d'aprenentatges col·lectius sobre assumptes d'interés comú. La creació d'estos vincles, basats en la confiança i en un coneixement mutu, excedix les formes i els temps habituals del treball per projectes que coneixem. Estos vincles s'activen en moments d'oportunitat o necessitat i s'alimenten de forma recíproca i continuada, compartint informació sobre els processos que es donen fora i dins del centre.

....

3. En esta mateixa col·lecció es pot trobar "La tierra bajo mis pies. Caminar como herramienta de aprendizaje" del col·lectiu La Liminal, en el qual poden trobar-se multitud d'estratègies per a organitzar el passeig i la deriva com a ferramenta d'aprenentatge.



◊ Com podem integrar en els centres educatius les dinàmiques i els processos que tenen lloc en el territori i, al contrari, com podem integrar en el territori els processos que ocorren en els centres educatius?

◊ Com podem *habitar* els llocs i el territori?

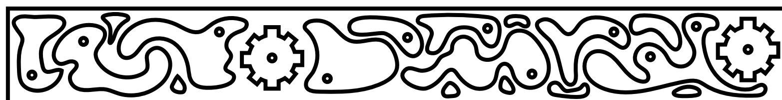
◊ Com podem compaginar la necessitat de planificació i previsió amb l'obertura a l'inesperat, la reacció a les condicions canviants de l'entorn i les mateixes dinàmiques internes dels processos comunitaris de creació cultural?

◊ Com podem construir a l'interior dels equips docents la confiança, la motivació i les aliances per a desenrotllar i sostindre processos comunitaris a llarg termini?

◊ Quines aliances són possibles? Com avaluar la força d'una aliança davant de les dificultats?

◊ Com podem compaginar la dimensió creativa i simbòlica de les pràctiques culturals amb un ús didàctic en l'aprenentatge de continguts curriculars i l'adquisició de competències clau i, alhora, a més, amb la dimensió política comunitària dels processos col·lectius de creació?

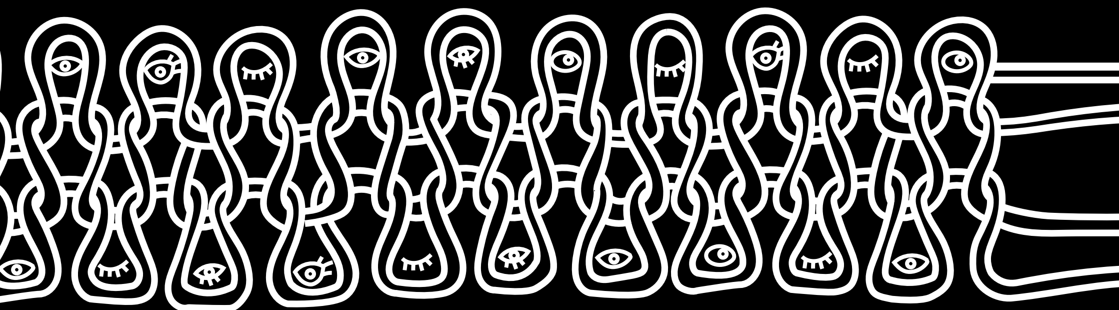
◊ Com podem afectar i deixar que ens afecte l'entorn?



3

PROCESSOS





PROCESSOS

Fins ara hem parlat recurrentment de processos. Este mateix llibre parla de processos ja en el títol. La temporalitat i la naturalesa canviant de la realitat han sigut sempre objecte de pensament. No obstant això, podem afirmar que en temps recents s'ha produït un auge de tendències i corrents intel·lectuals que han pres el procés com a objecte d'anàlisi i, al seu torn, com a ferramenta explicativa, des de camps tan diversos com la sociologia, la filosofia, les matemàtiques o l'ecologia. En la mateixa història de l'art contemporani podem rastrejar la presència d'un *art processual* que emergiria amb l'art conceptual en els anys seixanta i fins i tot abans, amb les primeres avantguardes.

En tot cas, convindria exposar què entenem ací pel terme 'procés', en part per a no fetitxitzar-lo, i no perdre de vista la naturalesa dels fenòmens que designa ni la seua funció explicativa. Les definicions podrien ser innombrables però intentarem donar forma a una que puga ajudar-nos a comprendre més bé el que en este llibre tractem d'explicar. Si prenem com a punt de partida els diferents elements apuntats més amunt, tenim una sèrie d'actors —individus, col·lectius, organitzacions...—, una sèrie de quefers que cada un posa en pràctica, i un lloc, un territori en el qual cada un d'estos actors actua desplegant els dits quefers. Podem prendre este conjunt d'elements com una situació. L'evolució dinàmica d'esta situació, considerada en un determinat termini de temps, pot ser entesa com un procés. *Voilà!*

Esta definició té una sèrie d'implicacions que val la pena desplegar ja que, per si sola, tampoc ens resulta especialment explicativa. En primer lloc, ens sembla important comprendre que les situacions evolucionen dinàmicament en el temps precisament perquè cada un dels diferents actors que hi ha involucrats té motivacions, condicionants, hàbits i interessos propis en funció dels quals espenta la situació en una determinada direcció. En una situació, la direcció en la qual espenta cada un dels diferents actors socials mai serà plenament coincident amb la de la resta, ni tampoc la "força"

amb la qual cada un ho fa. Per tant, la direcció en la qual evolucione esta situació —el procés resultant de l'acció simultània de diferents actors en un territori— pot entendre's com la composició d'una sèrie de vectors amb diferent direcció i magnitud.

Este model implica que el conflicte és una part constitutiva, i fins i tot el motor dels processos socials —també dels processos col·lectius de creació cultural i aprenentatge—. No obstant això, no pot dir-se precisament que el conflicte tinga molt bona premsa. S'associa amb la violència i, implícitament, amb la imposició d'un vencedor i l'anihilació de la resta de contendents. Però sabem que, precisament, és la capacitat de divergir i la diversitat de visions sobre una mateixa realitat el que fa evolucionar les societats. La qüestió clau és resoldre els conflictes mitjançant el diàleg i arribar a acords.

Per què utilitzem el terme 'procés' en lloc de 'projecte'? Un projecte sol definir-se en funció de determinats objectius. A fi d'aconseguir estos objectius es planifiquen una sèrie de passos que s'executen seguint un orde i un mètode. Pot ser que les persones que definixen els objectius d'un projecte i la manera d'aconseguir-los no siguen les mateixes persones que la posen en pràctica, i és molt habitual que les persones a les quals es dirigixen els projectes com a *participants*, tampoc tinguen veu i vot a l'hora de definir els seus objectius i metodologies. Podríem dir que, així entesos, els projectes no deixen de ser un tipus específic de processos en tant que també pressuposen una situació que evoluciona dinàmicament en el temps. No obstant això, els processos que ací ens interessen són aquells que, precisament, es mantenen oberts i que no estan definits per endavant; aquells processos els fins i les metodologies dels quals són objecte de debat durant el seu desenrotllament per part dels diferents actors que hi ha implicats.

Per a concloure, podem tornar al nostre exemple de la cistella. Per a posar en marxa un procés artístic i d'aprenentatge col·lectiu ens hem preguntat: Quins actors, a més del centre educatiu, se senten o podrien sentir-se interpel·lats pel fet de fer cistelles? Quin

vincle té o podria tindre fer cistelles amb el territori que habiten? A partir d'este punt, les possibilitats són innombrables i, en cada context, podran tindre derivades distintes. No obstant això, per a començar, podríem partir d'una resposta provisional a estes preguntes per a iniciar un procés d'investigació i creació entorn de fer cistelles i convidar a sumar-se altres entitats o persones, o bé sumar-nos a processos que ja estiguen en marxa en el territori, o les dos coses simultàniament. Podem contactar amb col·lectius d'artesania, entitats que promoguen la cultura gitana i conéixer la seua vinculació amb la cistelleria, col·lectius ecologistes per a conéixer les relacions ecosistèmiques de les plantes de les quals s'extrauen les fibres vegetals, associacions de comerciants o cooperatives de consum per a promoure l'ús de recipients sostenibles, etc. més enllà d'establir vincles exclusius amb cada un d'estos actors, podem impulsar espais comuns i moments de trobada i col·laboració entre tots. Així, per exemple, el coneixement de la tradició cistellera del poble gitano pot portar-nos a reflexionar juntament amb els nostres veïns i veïnes sobre l'impacte ecològic de les nostres formes de consum, o a preguntar-nos per la relació que hi ha entre la producció, els estils de vida i els ecosistemes. Tot això a partir d'un objecte, la cistella, i una pràctica, fer cistelles, com també les seues qualitats estètiques i les seues funcions culturals. Tot este procés permet generar igualment nombroses situacions d'aprenentatge en les quals l'alumnat puga desenrotllar actuacions en què es mobilitzen múltiples competències i contribuïsquen a adquirir-les.

De vegades es diu que «l'important és el procés, i no el resultat». Bé, com amb moltes altres coses, potser és convenient no caure en disjuntives. No es tracta de triar entre el procés o el resultat. D'una altra manera, podem entendre que el producte de les nostres accions —en l'exemple que fem servir, les cistelles que hem pogut crear— no és tant un resultat final, una cosa que conclou i tanca el procés, com un element més que el desenrotlla, i ens permet ampliar-lo i aprofundir-hi. Amb este enfocament, podem preguntar-nos quines funcions poden tindre les cistelles que hem creat, dins i fora de l'escola, quin impacte han tingut les inves-

tigacions que hem desenrotllat entorn de les fibres vegetals i el seu ús, quins relats i imatges s'han posat en circulació a partir d'este procés i a quines altres accions poden donar peu. O, d'una altra manera, podem plantejar-nos la possibilitat de desenrotllar el treball amb fibres vegetals en produccions d'un altre tipus. Per exemple, podem construir amb vímet viu un element de joc a la plaça del barri o del poble, a partir del qual dur a terme experiments entorn de l'arquitectura, l'urbanisme, l'escultura o els usos socials de l'espai públic.



EXEMPLE PRÀCTIC 4
Bellvitge rol en viu - Institut Bellvitge

↘ A on:
Barri de Bellvitge. L'Hospitalet de Llobregat

↘ Qui:
- LaFundició
- Associació de Veïns de
- Centre d'Estudis de l'Hospitalet
- Necronomicon's, Club de rol de l'Hospitalet
- Institut Bellvitge
- Grup de Promoció de la Dona de la Parròquia Mare de Déu de Bellvitge
- Grup de teatre amateur Bellgrup

↘ Què:
Projecte artístic col·laboratiu que es planteja com una investigació històrica que, al seu torn, es concreta en la creació col·lectiva d'un joc de rol en viu ambientat en la història del barri de Bellvitge a l'Hospitalet.

Bellvitge és un dels polígons de vivenda més emblemàtics del desenvolupisme franquista. Construït en els anys seixanta sobre terrenys agrícoles a la plana del riu Llobregat, va acollir una gran quantitat de població migrada d'altres zones de Catalunya i de la resta de l'Estat espanyol. La seua arquitectura responia inicialment als interessos de la incipient especulació immobiliària del moment. Grans blocs de pisos es van alçar en molt poc temps sense servicis ni infraestructures adequades. La mobilització veïnal en els anys següents va aconseguir pal·liar estes deficiències en gran manera i posar fre a la construcció desaforada. Este és el relat fundacional del barri que, sense deixar de ser estrictament cert, manté fora de la narració molts altres elements que també van influir en l'esdevindre del barri. Este enquadrament, a més, no és fortuït ni innocu, ja que sobre este es construïxen les relacions de poder que han marcat la història del barri fins hui.

Art contemporani, espais comunitaris i crítica dels discursos hegemònics a Bellvitge

En 2013 l'Associació de Veïns de Bellvitge i el Centre d'Estudis de l'Hospitalet (CELH) van llançar una convocatòria per a formar una comissió de treball, a la qual ens sumem, per a organitzar els actes commemoratius del 50 aniversari de l'inici de la construcció del barri, que es complirien en 2015. Des de les primeres reunions de la comissió vam poder observar que el relat dominant sobre la formació del barri seguia copant la representació de la memòria, allò que mereixia la pena ser recordat, i dificultava l'emergència de perspectives crítiques o simplement alternatives.

Per posar-ne un únic exemple, la crítica al caràcter patriarcal del relat es percebia com un qüestionament de la vàlua i importància històrica dels seus protagonistes. El relat de les lluites veïnals invisibilitza moltes vegades el paper de les dones en les mobilitzacions. Moltes manifestacions i accions de protesta eren protagonitzades majoritàriament per dones, atés que els hòmens acudien als centres de treball. Però més enllà d'este fet i des d'una perspectiva feminista, el nostre interés es focalitzava també en la influència de la divisió sexual del treball en l'evolució històrica del barri. Barris com Bellvitge eren considerats —i encara ho continuen sent a vegades— "ciutats dormitori". Este apel·latiu denota clarament la perspectiva patriarcal de la qual parlàvem, ja que se centra en l'esfera del treball productiu en tant que eren els hòmens els qui tornaven als barris per a dormir després de finalitzar la jornada de treball en la fàbrica. Mentrestant, en general, les dones feien la seua vida al barri, no sols assumint les tasques de cures necessàries per a reproduir la força de treball, sinó que també construint el teixit social del barri, ja fora en espais informals —el carrer, el mercat, l'eixida de l'escola...— o en les primeres expressions de l'incipient moviment veïnal i associatiu. Més invisible encara era relat de les dones que, a més del treball domèstic, es van integrar també en la producció com a força de treball externalitzada, quasi sempre en condicions d'extrema precarietat, sense garanties socials i sense possibilitat d'organitzar-se col·lectivament. En el seu moment es-

tes formes de treball i explotació van ser ignorades per la premsa, les ciències socials i pels corrents principals del moviment obrer, de manera que no es va fer cap esforç per estudiar-les i lluitar per la millora de les condicions laborals d'estes dones.

Tal vegada sembla que, una vegada més, tornem a divagar i allunyar-nos del que s'hauria de tractar ací, de nou intentarem lligar el que s'ha dit amb el fil del llibre: Una de les virtuts de l'art contemporani és potser la capacitat que té per a conduir la nostra mirada cap a aquelles coses que estan en els màrgens o per fora de la representació. Encara més, l'art té també la capacitat de fer que canviem el nostre punt de vista, el lloc des del qual mirem les coses. L'art podria servir-nos per a mirar més enllà del que queda al centre de l'enquadrament o del que no es conta en absolut. Per al cas que ens ocupa, el paper de les dones en els moviments socials de Bellvitge, la història del treball reproductiu i de cures o del treball productiu externalitzat a l'àmbit domèstic, realitzat també per dones[4]. El pensament crític és una de les competències clau del currículum educatiu, la qual cosa implica adquirir l'habilitat d'identificar biaixos i considerar diferents perspectives, entre altres coses —que és just del que parlem—. Finalment, les històries que ens contem les persones les unes a les altres, ja siga en una conversa informal al carrer, amb paraules escrites en un llibre, amb imatges en una pel·lícula o de qualsevol altra manera, formen part de la nostra cultura comuna i, com hem dit també anteriorment, condicionen i modelen el nostre comportament, les nostres preferències, valors i aspiracions. Els imaginaris que s'han creat i les històries que s'han contat sobre Bellvitge han tingut conseqüències concretes i reals en la vida dels qui l'habiten. Quins imaginaris i quines històries es produïxen i es posen en circulació a l'escola i el seu entorn? De quina manera els integraran en la seua vida les persones que hi passen?

Una de les escenes de "Bellvitge rol en viu", titulada "Els treballs

4. Un dels pocs treballs que hi ha sobre esta temàtica és el documental "Las Pieceras: trabajo extra-doméstico S.A." realitzat pel col·lectiu Territoris Oblidats: https://www.territorisoblidats.org/actions/las-pieceras-documental/?lang=es

i els dies", se centrava precisament en esta qüestió del treball des d'una perspectiva feminista. Part de la seua narrativa i ambientació es van crear amb la col·laboració del Grup de Promoció de la Dona de la Parròquia Mare de Déu de Bellvitge, format per dones adultes majors, veïnes del barri (fig. 31). Preguntades sobre la seua vida i la seua relació amb el treball, domèstic o no, moltes d'elles van preguntar al seu torn quin interés podia tindre per a ningú eixe relat.



Fig. 31. Un moment durant la partida d'"Els treballs i els dies".

Posar al centre de la història el treball de cures i la reproducció social comportava trastocar el relat sobre el qual s'assentava la identitat del barri. Pertorbar una determinada visió de la realitat pot ser percebut com un atac a les figures i els valors instituïts, de manera que genera sempre resistències i conflictes —fins i tot per part d'aquells individus i col·lectius als quals esta visió de la realitat col·loca en una posició subalterna—. No obstant això, la crítica i el conflicte no haurien d'entendre's com a dinàmiques destructives, sinó al contrari, com un motor dels processos comunitaris i de creació col·lectiva. Tornarem sobre este punt més avant. Convé assenyalar això, ja que els processos comunitaris de

creació no sols concernixen l'alumnat o la comunitat educativa. Al contrari, el que es perseguix és involucrar una trama extensa de diferents actors socials que poden adoptar posicions i visions divergents del territori i la seua història.

De la comissió de treball per a la celebració del 50 aniversari de Bellvitge van sorgir dos propostes concretes: l'edició d'un llibre i la producció d'una exposició, les dos molt en línia amb el relat hegemònic de la història del barri i liderades per figures reconegudes com a expertes dins del grup. Despés de nombroses reunions vam veure que el nostre posicionament no tindria encaix en estes iniciatives i que no seria possible arribar a consensos prou satisfactoris per a cap de les parts. Dins de la comissió s'havien anat establint lideratges, aliances i desacords sobre la base del grau d'afinitat ideològica, reconeixement mutu i confiança entre les persones que sostenien diferents posicions, i en aquell moment els debats i deliberacions pareixien definitivament estancats. Veient que la nostra capacitat d'influir i afectar el procés era molt reduïda, vam prendre la decisió de provar una nova estratègia. Vam proposar una tercera acció commemorativa que impulsaríem nosaltres. Esta proposta hauria de poder integrar aportacions molt diverses de veïns i veïnes a la memòria del barri, prendre en consideració la memòria quotidiana i no únicament grans esdeveniments i mobilitzacions, i estar fonamentada en una metodologia de treball oberta i flexible, que permetera incorporar en cada moment noves aportacions. La proposta va ser organitzar un joc de rol en viu basat en la història de Bellvitge.

A jugar!

El rol en viu es definix com: «[...] una modalitat de joc de rol en la qual els participants representen físicament els seus personatges. Els jugadors perseguixen objectius dins d'un escenari fictici representat per entorns del món real mentres interactuen entre si mantenint-se en els seus personatges. El resultat de les accions dels jugadors pot estar mediat per les regles del joc o determinat per consens entre els jugadors. Els organitzadors dels esdeveni-

ments, anomenats *gamemasters*, decidixen l'escenari i les regles que s'hi utilitzaran i faciliten el joc. (Tychsen, Anders, 2006)». A diferència dels jocs de rol tradicionals o de taula, en el rol en viu els jugadors han de dur a terme les seues accions en lloc de declarar-les. Explicat de manera senzilla, els jugadors de rol en viu actuen, es mouen, parlen i representen el seu personatge com un actor sobre un escenari, només que sense un guió previ. Les persones jugadores poden moure's lliurement per l'escenari del joc —que en "Bellvitge rol en viu" era el barri mateix— sempre que respecten la coherència de l'univers narratiu en el qual evolucionen. Perquè això siga possible els gamemasters supervisen el desenrotllament narratiu del joc i controlen els personatges no jugadors (PNJ) que poblen el món de ficció del joc i interactuen amb els personatges jugadors (PJ)[5].

Les persones que creen el joc han de proporcionar a les jugadores uns personatges coherents amb l'ambientació del joc i amb la trama narrativa de cada partida, personatges dotats d'una personalitat i unes qualitats pròpies que poden evolucionar en funció de les decisions i accions de les jugadores.

D'esta manera, la història que es *performa* en cada partida d'un joc de rol en viu és diferent de les altres i cada participant té una experiència i una comprensió de l'univers de ficció i de la trama narrativa de la partida distinta en funció del rol que encarne. Dit d'una altra manera, en un joc de rol es *performen* tantes històries

……….

5. En els jocs de rol, un PJ és l'avatar creat i controlat per les persones participants en la narrativa interactiva. Els PJ són els protagonistes de la història, i les persones jugadores prenen decisions en nom seu, que afecta el curs de la trama del joc. En els jocs de rol en viu l'avatar és encarnat físicament per la persona jugadora. Per contra, un PNJ és un personatge controlat per la persona que narra la partida (màster) o pel sistema del joc. Estos personatges poden ser aliats, enemics, o simplement elements de la història que interactuen amb els personatges jugadors. En el nostre joc de rol en viu els PNJ gaudien d'un alt grau d'autonomia, la qual cosa feia les partides més caòtiques i divertides. Malgrat això, les persones jugadores es mantenien en el personatge durant tota la partida i, des del seu propi bagatge personal i coneixement, interactuaven de manera creativa alhora que coherent amb les narratives i els escenaris proposats.

com persones hi juguen. Contràriament al teatre, en què un públic indiferenciat mira cap a un escenari en el qual es *representa* una única història, igual cada vegada.

La creació col·lectiva d'un joc de rol exigix fer ús de nombroses competències, particularment lingüístiques, socials i d'aprendre a aprendre. Així mateix, en funció de la temàtica i l'ambientació del joc, es pot incorporar al procés de creació qualsevol contingut curricular. D'altra banda, crear o participar en un joc de rol requerix emprar tècniques literàries —redacció de la trama narrativa, creació de l'ambientació del joc—, d'interpretació i de disseny i producció escenogràfiques.

Pot ser que un joc de rol en viu no siga vist com una obra d'art. Ha d'importar-nos realment això? Es tracta innegablement d'una pràctica cultural en la qual s'utilitzen nombrosos recursos i estratègies creatives. D'altra banda, dins del camp instituït de l'art contemporani, trobem artistes com Ana María Millán o Brody Condon que han recorregut al *rol play* com a mitjà d'investigació artística, utilitzant els seus mecanismes i temàtiques com a material conceptual i formal. En els anys noranta va sorgir en els països nòrdics una tendència coneguda com a Nordic Larp (acrònim de Live Action Rol Play), que s'allunya de les temàtiques de fantasia habituals en els jocs de rol per a centrar-se en narratives sobre qüestions psicològiques, morals i polítiques.

Mans a l'obra!

D'entrada, cap de nosaltres havia participat mai en un joc de rol ni tenia coneixement de com s'organitzava una partida, així que el primer que vam pensar va ser investigar si a la ciutat hi havia algun club de rol. Així trobàrem Necronomicon's, el club de rol de l'Hospitalet, perquè ens ajudaren a pensar com crear un joc de rol en viu ambientat en la història de Bellvitge. Simplement, si no se sap com fer alguna cosa es pot buscar en l'entorn pròxim a qui en sàpia, i col·laborar amb eixa persona o col·lectiu.

El joc es va dividir en sis escenes que corresponien cada una a un moment o esdeveniment històric del barri. Com en qualsevol altre joc, una mateixa escena podia ser jugada en múltiples ocasions. En tal cas, cada partida d'una mateixa escena tindria el mateix fil argumental i la mateixa ambientació, però seria diferent de les anteriors partides en tant que els seus jugadors podrien actuar de maneres diferents cada vegada —sempre que fora, com dèiem, coherent amb l'univers narratiu proposat. Cada un dels esdeveniments històrics seleccionats ens va servir com a pretext per a abordar aquelles temàtiques que volíem introduir en la conversa col·lectiva, més enllà del relat que habitualment es reproduïa sobre els orígens i l'evolució del barri. Les sis escenes comprenien des de l'any 1969 fins a un futur hipotètic del barri en una escena final ambientada en l'any 2065.

Una vegada definida esta estructura vam iniciar el procés d'investigació participada. Cal tindre en compte que el desenrotllament de tot el procés, des de la proposta inicial fins a jugar l'última partida, va tindre una duració de dos anys. Durant tot eixe temps, en esta ocasió, ens vam encarregar d'impulsar la investigació històrica, coordinar la creació de les escenes, com també l'organització i producció de les partides. En un procés similar impulsat des d'una escola o un institut podria ser el seu alumnat, amb el suport del professorat i la col·laboració de les famílies o altres entitats de l'entorn els qui desenrotllaren estes diferents fases i funcions.

En el nostre cas, per a cada una de les escenes vam contactar amb diferents persones i entitats que van col·laborar en totes estes tasques en diferents moments i amb diferents graus d'intensitat i implicació. Una d'eixes entitats va ser l'Institut Bellvitge, un dels centres públics d'educació secundària del barri.

L'elaboració de cada escena requeria definir la trama argumental —no un guió— i l'acció que funcionava com a desencadenant del joc durant les partides. Com també una ambientació i una contextualització històrica. Una part essencial del treball per a establir la trama argumental consistia a definir els PJ i els PNJ de cada escena.

Per a crear la trama argumental i l'ambientació era necessari acudir a diferents fonts per a documentar-se, entre elles especialment, fonts orals que van ser els veïns i veïnes del barri. Part d'esta documentació es va socialitzar de diferents maneres: exposicions, vídeos de les entrevistes realitzades a testimonis o una publicació, per exemple. D'altra banda, i és molt important destacar-ho, esta labor creativa i d'investigació es va fer de manera *dialògica* durant el procés de producció de les partides.

L'ambientació de les escenes es traduïa durant les partides en una localització, un vestuari i un *atrezzo* convenients. La major part de partides es van localitzar en els escenaris reals del barri en els quals havien succeït els fets històrics que es reinterpretaven durant estes, o fets que, plausiblement, podrien haver esdevingut.

La conversa com a investigació: Col·laboració amb el grup de dones de la parròquia Mare de Déu de Bellvitge

Per exemple, l'escena titulada "Perros callejeros" es va produir en col·laboració amb el grup de dones majors adultes vinculades a la parròquia del barri. Durant les sessions de preparació de la corresponent partida, en la qual posteriorment van participar com a personatges jugadors i no jugadors, s'entaulaven converses i es debatia sobre el tema de l'escena del joc, sobre quina havia de ser la trama argumental i quins personatges havien d'actuar en l'ambientació proposada.

L'escena del joc, i la subseqüent partida, s'ambientava en el dia de l'estrena a Bellvitge de la pel·lícula "Perros callejeros", una de les escenes més icòniques de la qual es va rodar precisament al barri, al costat del Cinema Lumière en el qual poc més tard es va projectar (fig. 32). Este moment de la història del barri servia com a pretext i rerefons per a abordar qüestions com l'explosió d'activitat social i cultural a Bellvitge després del final de la dictadura, la immediata crisi econòmica i la irrupció de la droga al barri, l'estigmatització de les perifèries urbanes i les classes populars en els mitjans o l'aplicació de les primeres polítiques socials en de-

mocràcia i la manera en què van afectar les formes d'organització i socialització als barris obrers.

Farem un incís sobre el desenrotllament de la col·laboració amb este grup de dones per a oferir un exemple clar de la complexitat i transcendència dels assumptes que podem abordar a través d'un procés de creació artística.

Totes estes dones havien viscut l'epidèmia de l'heroïna al barri, en algun cas molt de prop. Un període que abasta des de finals dels anys setanta fins a principis dels noranta. Este moment personal, social i històric del barri era viscut com una experiència traumàtica. En part, com a resultat de l'estigmatització i criminalització patida durant eixa època pel barri en conjunt i per les persones que l'habitaven. Com qualsevol altra experiència traumàtica, el seu record era reprimit tant en el relat biogràfic individual com en la història col·lectiva. Per això, com calia preveure, cap de les participants en el grup es va mostrar, d'entrada, predisposada a parlar del tema. S'utilitzaven eufemismes i s'elidien algunes parts molt significatives en el relat d'alguns fets. De la mateixa manera, els anys en què la droga irromp al barri s'obviaven en el relat històric col·lectiu de Bellvitge, que pràcticament es donava per acabat a la fi dels anys setanta, una vegada aconseguida la democràcia. Posteriorment, el rebuig a tractar la qüestió de la droga va tindre conseqüències tangibles al barri: d'una banda, no va fer possible un procés col·lectiu de dol ni de reconeixement a les víctimes, i de l'altra va impedir que s'analitzara col·lectivament quines van ser les causes estructurals del fenomen, comú en l'època a molts barris de les perifèries urbanes a tot l'Estat espanyol.

Després de diverses trobades i converses amb el grup van començar a aflorar estos temes i es van poder abordar pel grup de manera empàtica i reparadora. De la mateixa manera, a través del joc de rol i la seua preparació es va poder abordar la delinqüència i la droga, fenòmens socials que van tindre una dels seus múltiples causes en l'altíssim grau d'atur juvenil. Una de les figures històriques que este procés va permetre rescatar de l'oblit va ser

la de Josefa Aigé, veïna de Bellvitge que va impulsar la creació de la "Vocalia de Drogodependència" de l'Associació de Veïns de Bellvitge per a donar suport a les persones drogodependents i a les seues famílies.



Fig. 32. Moments durant la partida de "Perros callejeros".

Col·laboració amb l'Institut Bellvitge

L'Institut Bellvitge és un dels dos instituts públics del barri i l'únic de l'Hospitalet amb Batxillerat artístic. Gràcies que coneixíem una de les professores del centre vam tindre l'aprovació de la direcció per a proposar a un dels grups de Batxillerat artístic als quals esta professora feia classe sumar-se al desenrotllament del joc.

En les primeres sessions de treball parlàrem sobre els jocs de rol i compartírem l'ambientació de l'escena en la qual els proposàvem col·laborar. Es tractava d'una escena que titulàrem "Els ambaixadors de Bellvitge", ambientada en 1969. Aquell any l'empresa constructora dels blocs de Bellvitge, CIDESA, va sortejar entre els veïns i veïnes quaranta viatges «turístico-socials» per diverses ciutats del centre i sud d'Espanya que van visitar en qualitat d'«ambaixadors» del barri, tal com l'explicava en la seua crònica/publireportatge el diari *La Vanguardia Española* en la seua edició del 23 de juliol de 1969. Esta ambaixada va ser rebuda per les autoritats i els habitants d'estes ciutats amb qui havien d'estrényer llaços i a qui explicarien les bondats de viure a Bellvitge.

En cada partida del joc s'entregava a cada participant una fitxa amb les característiques bàsiques del seu personatge, fora un personatge jugador o no jugador. Cada fitxa incloïa dades bàsiques, característiques i destreses del personatge, com també una breu biografia i una missió. La missió era un dels camps més importants de la fitxa, ja que oferia a cada persona jugadora la motivació per a emprendre accions i interactuar amb la resta.

La proposta de treball amb l'alumnat de l'Institut Bellvitge va ser redactar les fitxes d'esta escena. Per a això, van haver d'investigar les fonts documentals i també fer entrevistes a familiars o amics que hagueren conegut el barri l'any 1969. A més, el grup va produir part de l'*atrezzo* utilitzat durant la partida, com l'autocar que transportava els ambaixadors per les diferents ciutats o l'obsequi que entregaven a les autoritats locals que allí els rebien.

Una vegada finalitzat el procés de treball a l'institut, i a partir d'eixe primer contacte, un xicotet grup de les alumnes que hi havia participat es va acostar al local de LaFundició, situat al mateix barri de Bellvitge. Buscaven un lloc en el qual poder estar i passar el seu temps d'oci, i alhora mostraven curiositat pel que allí succeïa. Gradualment es van anar implicant en la preparació d'altres escenes del joc, particularment en la creació de diferents elements d'*atrezzo* i vestuari. Durant eixos moments es conversava informalment sobre moltes coses, com ara les seues experiències en l'institut, o la seua visió del barri. Assenyalem esta connexió per a destacar com els processos comunitaris poden tindre derivades imprevistes i donar peu a noves trames de les quals també poden formar part la infància i les persones jóvens. De quina manera es relacionen els centres educatius amb eixes trames i com participen de les relacions que es donen en el seu interior? Podem dir que esta és una tasca quotidiana i invisible la major part de les vegades, que té a veure més amb l'acció de cuidar que amb la de produir.

Trames i ordits

L'experiència de "Bellvitge rol en viu" ens va servir per a assajar processos de creació en xarxa en el territori dels qui vam aprendre enormement. Al llarg dels dos anys en què es va dur a terme el procés van col·laborar regularment el Club de Rol Necronomicon's i el grup de teatre amateur Bellgrup, puntualment en diferents escenes i partides del joc van col·laborar nombroses veïnes i veïns a títol individual, col·lectius informals i entitats com el Grup de Teatre Imaginari i Altres Fantasmes, el Grup de Promoció de la Dona de la Parròquia Mare de Déu de Bellvitge, l'Associació de Veïns de Bellvitge, l'Escola de Música Amics de la Música de Bellvitge, l'Institut Bellvitge, Akelharre Jove, el Memorial Democràtic SEAT, el Mercat Municipal de Bellvitge o l'Assemblea de barri SOS Cal Trabal.

Durant un procés com este es mobilitzen incomptables vincles i afectes, i es compartixen coneixements i sabers amb un gran

potencial educatiu, tant en el desenrotllament del currículum com en la formació integral de l'alumnat. Entenem que esta formació integral passa per una participació real en la vida pública del seu entorn i per la seua implicació en els assumptes comuns, cosa que un procés com "Bellvitge rol en viu" propiciava. No obstant això, tota eixa xarxa de col·laboracions i la mobilització d'eixes energies col·lectives no es va consolidar més enllà del procés.

Experiències com la de "Bellvitge rol en viu" han servit com a aprenentatges per a dur a terme altres processos de treball en què la mateixa construcció d'una xarxa de col·laboració i suport mutu n'és una part integral. La producció de representacions i relats sobre el mateix entorn a través de pràctiques artístiques pot proporcionar a tota la comunitat un coneixement profund del context o, si més no, un temps compartit de diàleg i debat. Implicar en estos processos actors no directament dedicats a la pràctica cultural no sols permet integrar coneixements diversos, sinó també relacionar-los amb pràctiques socials i materials —l'exercici de drets individuals i col·lectius, l'accés als recursos o la seua relació amb els ecosistemes, per exemple—. Concretant més, podem col·laborar amb diverses entitats socials en projectes de creació artística relacionats amb els drets de diferents col·lectius —en particular amb els drets de la infància, l'adolescència i la joventut— amb drets fonamentals, amb l'accés a béns materials com la vivenda, l'alimentació, l'energia, la informació, etc., amb l'urbanisme i la planificació del territori, amb la conservació d'espais naturals, la biodiversitat, etc. L'objectiu de conjugar estes pràctiques culturals, socials i materials és, com diem, construir espais comuns de socialització i organització col·lectiva als quals l'escola pot aportar coneixements, experiència organitzativa i infraestructures i alhora rebre nous sabers i pràctiques que integrar en el seu projecte educatiu, en diàleg amb el currículum, recursos humans en forma de xarxes de col·laboració i recursos materials que poden ser aportats per altres equipaments, entitats o col·lectius.

Transferència de coneixements. Afectar i deixar-se afectar

Un dels objectius del sistema educatiu és propiciar aprenentatges significatius per a la vida de les persones. Malgrat els esforços per incorporar la diversitat als plans d'estudi, el currículum tendix a homogeneïtzar els coneixements que es produïxen i transmeten a l'escola. Els projectes comunitaris de creació artística i cultural poden fomentar un marc de diàleg que siga un reflex de la diversitat de la comunitat, de maneres de veure el món distintes de les que el sistema educatiu referenda.

Què succeïx en aquelles escoles que es troben en barris o entorns amb una gran diversitat cultural? Com aborda el currículum esta diversitat? Com s'incorpora la mirada, l'experiència i els hàbits culturals dels xiquets i jóvens a l'entorn educatiu institucionalitzat? La vinculació amb l'entorn representa una oportunitat per a posar en pràctica una de les capacitats clau de l'actual currículum, la d'aprendre a conviure, sense deixar per això d'examinar críticament aquells punts en els quals el sistema educatiu reproduïx una visió dominant del món.

Establir espais i mecanismes que possibiliten una transferència de coneixements en múltiples direccions —de docents a alumnat, entre l'alumnat, de l'alumnat als docents, de l'alumnat a la resta de la comunitat, d'esta cap a l'escola, etc.— és fonamental per a reconéixer aquells sabers que estan fora dels marcs acadèmics i que la comunitat pot considerar rellevants.

En actitud d'escolta activa, durant les nostres exploracions i en les converses que generem durant i després d'estes, podrem detectar sabers, coneixements o pràctiques individuals o col·lectives presents en el territori.

Poden ser sabers i pràctiques col·lectives, organitzades per institucions —per exemple, en el nostre entorn més o menys pròxim podem trobar museus, biblioteques, centres culturals i cívics, auditoris, teatres, centres d'interpretació natural o etnogràfica,

etc.—; organitzacions —que poden ser associacions dedicades a la promoció d'activitats artístiques i culturals, socials, activistes, lúdiques, esportives o veïnals—; o per grups informals —grups de persones que compartixen l'afició per una determinada pràctica sense estar per això legalment constituïts com a entitats: persones que cultiven horts informals, recol·lecten algun producte natural, practiquen algun joc, esport o activitat física, es reunixen en espais públics per a ballar o escoltar música, etc.—. Este últim grup és, evidentment, el més difícil de conéixer si no s'explora el territori ja que, al contrari que amb els altres dos, no hi ha cap registre formal o directori de referència.

Les cultures juvenils són un camp a explorar i investigar col·lectivament. La indústria cultural, mediatitzada per dispositius i entorns digitals, tendix a individualitzar el consum dels seus productes. No obstant això, les persones, també els jóvens, tendim a socialitzar les nostres preferències culturals, a compartir amb altres persones els nostres gustos i passions. La cultura pop oferix una infinitat de recursos estètics, i alhora, un enorme camp d'investigació sobre la representació i els arquetips que servixen de referència als jóvens a l'hora de construir la seua subjectivitat. Entenem per 'cultura pop' aquelles manifestacions culturals produïdes des de dalt per la indústria cultural i distribuïdes massivament a través dels mitjans de comunicació. No obstant això, cal tindre en compte que el complex cultural-industrial extrau d'entorns genuïnament populars part del seu repertori formal. Esta relació extractivista resulta de la necessitat de renovar contínuament la seua oferta i alimentar el consum cultural. Analitzar este tipus de relacions entre la indústria cultural i les cultures juvenils i populars és un exercici necessari per a entendre de quina manera es produïx la subjectivitat de les persones jóvens en l'actualitat.

Cal esmentar especialment el teixit econòmic del territori com una esfera en la qual també es posen en joc sabers i pràctiques col·lectives, siga en empreses que produïxen béns o servicis, o en el comerç local. Particularment, en el xicotet comerç i els mercats

municipals, a més de realitzar-se l'activitat pròpiament mercantil, se socialitza, hi ha trobades i s'intercanvia informació.

En els processos de treball que ha dut a terme l'àrea de Mediació Comunitària de la Fundació Museus de Quito en col·laboració amb les venedores del Mercat de San Roque (vegeu més amunt) és fonamental el reconeixement dels sabers de les *hierbateras*, dones que conserven el coneixement ancestral de la medicina natural d'arrel andina, i la col·laboració amb elles. Com explicàvem, part d'este coneixement es va treballar en col·laboració amb l'escola intercultural bilingüe del mercat per a crear un calendari agrícola andí, un diccionari quítxua i jocs per a conéixer les plantes medicinals. Les il·lustracions que acompanyaven estos materials didàctics van ser brodades. Gran part de les dones del mercat, que porten els seus fills a la mateixa escola intercultural, són de nacionalitat Puruhá, un poble originari per al qual el brodat té un significat cultural especial. Així doncs, la utilització del brodat té com a objectiu reivindicar la rellevància cultural d'un fer *subalternitzat*, en tant que ha sigut relegat a l'àmbit domèstic i al qual no es reconeix el seu valor estètic, en este cas, per un doble estigma: per ser una pràctica feminitzada i, a més, per estar associada a les cultures populars i indígenes.



En el nostre context, entre els actors que trobem en l'esfera econòmica és interessant destacar aquells que s'enquadren en l'economia social i solidària (ESS). Entre altres motius, perquè moltes empreses de l'ESS tenen objectius socials que van més enllà de la mera comercialització de béns o servicis. No parlem de responsabilitat social corporativa, sinó d'una activitat econòmica que, en el seu plantejament i desenrotllament, es dirigix a objectius de justícia social i mediambiental. Tant en entorns rurals com urbans podem trobar projectes d'ESS associats a l'agroecologia, la mobilitat sostenible, els feminismes, la cultura, la tecnologia, etc. amb els quals podem col·laborar.

Tornant a l'enumeració i classificació dels actors que podem trobar en nostra exploració del territori, no sols trobem organitzacions o col·lectius, també podem trobar pràctiques i sabers conservats per individus, siga per tractar-se de pràctiques o sabers minoritaris o "excèntrics" que no compartixen amb altres persones en el seu entorn pròxim, o per tractar-se de sabers i pràctiques que es consideren obsolets. En este segon cas és habitual trobar persones adultes majors que conserven un patrimoni vinculat a les economies, les ecologies i els estils de vida rurals. Este és el cas de moltes artesanies, dedicades a la fabricació de diferents utensilis i ferramentes emprades, al seu torn, en diverses tasques productives i reproductives.

Una menció especial requerixen totes aquelles activitats destinades al sosteniment de la vida: Cuinar, netejar, reparar, cuidar... activitats que són imprescindibles per a la reproducció social però que, no obstant això, han sigut expulsades de l'esfera pública i l'economia, feminitzades i invisibilitzades. Parlem d'activitats quotidianes i ordinàries, que passen desapercebudes i a les quals no es dona la importància que tenen. Activitats que requerixen posar en pràctica múltiples habilitats i coneixements, i que també tenen un caràcter creatiu i una dimensió cultural. A pesar que les societats occidentals han relegat estes activitats a l'àmbit domèstic i de la família, es tracta d'activitats amb profundes implicacions culturals i importants efectes en les comunitats. Col·lectivitzar estos actes quotidians i incorporar les persones que els realitzen diàriament a processos comunitaris de creació cultural pot proporcionar un terreny fèrtil per a investigar les seues connotacions culturals i simbòliques, alhora que reflexionem, des d'una perspectiva feminista, sobre la desigual distribució de les tasques de cura.

Prenguem per exemple l'acció de cuinar. Preparar un menjar col·lectiu pot ser una ocasió per a investigar sobre les conseqüències ecològiques i socials dels diferents modes de producció d'aliments, sobre l'empremta cultural de determinats productes o receptes en el territori, com també un camp d'experimentació estètica, a través dels sentits i la simbologia dels aliments. Al seu torn,

l'acte de preparar el menjar i consumir-lo col·lectivament, en un espai comú i no en l'esfera privada, pot constituir una ocasió per a la convivència i la socialització, en la qual s'integren altres pràctiques culturals i simbòliques: el ball, la música o la *performance.*

Finalment, podem detectar sabers, coneixements i pràctiques imbricades de manera encara més informal i imperceptible. Costums, hàbits i codis morals que estructuren determinats comportaments dels membres d'una comunitat o de les persones que habiten un territori. Pot donar-se el cas que estes persones no vulguen compartir eixos codis amb el professorat, precisament per tractar-se d'un actor extern i representatiu d'una autoritat institucional. La possibilitat de trencar estes barreres depén precisament de la capacitat de la institució per a situar-se en una relació de diàleg i cooperació amb les comunitats.

En última instància és fonamental que l'escola afecte i es deixe afectar pel seu entorn. Només d'esta manera poden els quefers i sabers aliens al context escolar entrar a formar part de diàlegs i processos que siguen significatius per a totes les persones i col·lectius que hi participen. En molts casos este procés requerix desmuntar estereotips i prejuís. També requerix prendre consciència dels mecanismes de poder que operen en el context en el qual treballem, en la relació entre la infància i les persones adultes, entre professorat i alumnat o entre els sabers escolars i els sabers del carrer.

Construir espai de governança compartida

Iniciar un procés de treball amb la comunitat implica obrir espais de debat i decisió col·lectiva sobre estos mateixos processos amb altres agents del territori.

És important pensar en quins espais i qui compartiran l'evolució del procés, com es prendran les decisions i com fer una rendició de comptes contínua que permeta incorporar diferents mirades, o modificar els camins planificats inicialment.

Com a actors externs als centres educatius, que participem de les trames comunitàries d'un territori, quan treballem amb escoles o instituts, intentem que tant el punt de partida com el desenrotllament del procés es vaja compartint, en la mesura que siga possible, amb la major part de la comunitat dins i fora de l'escola. El procés varia si el lideratge recau en el centre educatiu o si este se suma a una dinàmica impulsada i iniciada per altres grups.

Quan és l'escola qui inicia el procés, és important disposar de canals, espais o estructures per a compartir-lo i facilitar la implicació de totes les persones que ho desitgen, tant de dins com de fora de la comunitat educativa.

En este sentit, la comunicació és fonamental. Explicar i compartir el que s'està fent, en la web del centre, amb notes informatives per a les famílies, en un espai físic al vestíbul del centre o en algun un altre equipament obert al barri —biblioteca, mercat, centre cívic.... Produir cartelleria amb la informació del nostre projecte i omplir-ne el barri. Facilitar en estos espais sistemes per a arreplegar impressions, comentaris, aportacions... mitjançant un correu, una bústia, el contacte de l'escola.... Són vies per a obrir la possibilitat que altres persones o col·lectius, externs al centre, puguen sumar-se, si volen, al procés de treball que s'està duent a terme.

Podem habilitar els espais i moments en els quals debatre alguns aspectes del procés i prendre decisions col·lectivament, facilitant sempre la informació necessària per a poder decidir de manera conseqüent. En este sentit és important establir diferents esferes de participació, que estes estiguen tan ben delimitades com siga possible i que siguen conegudes per totes les persones o col·lectius participants. D'esta manera, cada participant podrà decidir en quin espai de participació vol i pot col·locar-se, i quines són les atribucions d'este espai. Així, per exemple, podem disposar un espai assembleari en el qual participen totes les persones o col·lectius implicats en el desenrotllament del procés comunitari de creació col·lectiva, coordinats amb diferents grups de treball que bé poden ordenar-se per àmbits de treball o eixos temàtics, o

bé correspondre a les diferents institucions o organitzacions que participen en el procés.

L'espai assembleari pot prendre decisions generals respecte de l'orientació i els objectius del procés i del conjunt de participants. Mentres que els espais de caràcter més "tècnic" poden prendre decisions sobre aspectes més concrets del procés o que concernixen principalment un grup de persones organitzat entorn d'una entitat o institució. És important que la comunicació siga transparent i accessible a totes les persones i grups implicats. Com també establir de manera clara i coneguda per totes en quins espais es prenen cada tipus decisions. Estes disposicions poden contribuir a evitar malentesos, suspicàcies i conflictes, i millorar la qualitat democràtica dels processos.

És evident que l'acció dels centres educatius està restringida per nombroses normatives i imperatius legals i que, per tant, els resulta difícil obrir els processos de presa de decisions a altres agents, externs a la institució. No obstant això, és també cert que la normativa disposa la creació i el desenrotllament d'un espai de participació democràtica més enllà de l'equip directiu i docent com són els consells escolars, i que és habitual l'existència d'associacions de mares, pares o famílies, de diferents grups de treball, comissions de convivència, etc. Els processos comunitaris de creació poden ser una oportunitat per a aprofundir en el funcionament i els valors d'estos espais de participació democràtica.

De totes maneres, la participació en estos espais institucionals és, en molts casos i a causa de múltiples factors, limitada. Entre l'alumnat i les famílies pot haver-hi la percepció que, per exemple, òrgans com el Consell Escolar no tinguen representativitat o influència reals i que són una mera formalitat.

D'altra banda, encara que les reunions, grups de treball o assemblees són imprescindibles, també cal prendre en consideració que no totes les persones se senten còmodes en estos espais, bé perquè no tenen les ferramentes necessàries per a participar en

igualtat de condicions o bé perquè no estan habituades a fer-ho. Es pot córrer el risc que estes persones s'inhibisquen de participar a causa dels formalismes o del domini de la paraula —siga només de la retòrica o del propi idioma— requerits per a participar, de manera que acaben sentint-se expulsades i els espais acaben sent monopolitzats per aquelles persones que, pel seu origen, formació o posició social hi estan habituades. Este és un problema de difícil solució. Requerix construir vincles de confiança que permeten a les persones expressar les seues necessitats, establir canals d'informació específics per a elles, habilitar espais en els quals puguen compartir les seues opinions sense sentir-se pressionades a "fer-ho bé" i, a llarg termini, organitzar o facilitar l'accés a entorns de formació i intercanvi de sabers. En relació amb esta qüestió, cal destacar la importància dels espais i activitats informals: reunir-se per a cuinar i menjar juntes, per a tocar i escoltar música, fer qualsevol tasca cooperant amb altres persones o simplement compartir un espai distés, segur i de confiança, són situacions que fan possible la trobada i faciliten el diàleg, en què les converses s'entrellacen amb el quefer pràctic. Les converses quasi mai són trivials, i entre un tema i un altre també es poden tractar qüestions que concernixen la gestió del comú i el desenrotllament d'activitats i processos comunitaris.

La clau està a no segregar estes situacions i espais del conjunt de les activitats i processos de creació cultural, i d'organització comunitària. No n'hi ha prou amb oferir una extensa carta d'activitats i tallers que són merament *consumits* pels seus usuaris i usuàries, sense donar peu a la trobada, al diàleg i a l'organització col·lectiva. Les escoles poden ser equipaments que faciliten este tipus d'espais de trobada i els vinculen amb els processos de creació artística i cultural que estiguen impulsant o dels quals participen, i fins i tot amb el desenrotllament dels plans d'estudi en conjunt.

Semblaria evident que la cooperació entre equips docents, famílies i entorn és un element clau per a la millora educativa. Però tenim la percepció que en els últims temps s'ha produït un dis-

tanciament cada vegada major entre estos diferents actors. Els factors que influirien en este distanciament podrien ser, sens dubte, múltiples i estarien interrelacionats de manera molt complexa, tant com per a no permetre'ns en este espai una anàlisi mínimament substancial i prou fonamentat. No obstant això, ens sembla possible assenyalar que, en general, el retrocés de la participació en la gestió dels assumptes comuns, no sols pel que fa a l'educació, està relacionat amb qüestions estructurals. Intuïm que l'extensió i distribució dels horaris de treball, juntament amb una cultura orientada primordialment al consum, han fet minvar la dedicació de les persones als assumptes cívics, siga l'educació, la cultura comunitària, l'associacionisme, etc.

Per este motiu és important tindre en compte els espais informals de participació. No sols és possible debatre, prendre decisions i emprendre accions participant en una reunió o en una assemblea, en què l'ús de la paraula és la principal ferramenta i, per tant, a on no totes les persones se senten còmodes o legitimades a participar i fer sentir les seues opinions.



EXEMPLE PRÀCTIC 5
L'Ordit-Fabra i Coats

↘ A on:
Fàbrica de Creació Fabra i Coats. Barcelona

↘ Qui:
- LaFundició

↘ Què:
La Fàbrica de Creació Fabra i Coats (d'ara en avant, FiC) de Barcelona és un equipament cultural públic que, mitjançant convocatòria oberta al llarg de l'any, acull residències d'artistes, col·lectius, entitats i iniciatives culturals de la ciutat. L'edifici de la FiC se situa dins del recinte de l'antiga fàbrica tèxtil Fabra i Coats del districte de Sant Andreu, un espai patrimonial de referència en el territori a on també tenen seu altres equipaments de caràcter molt divers —un centre d'art contemporani municipal, un ateneu de gestió comunitària, tres centres educatius, un complex de vivendes de protecció oficial, la seu de diverses associacions del districte, etc.

L'Ordit és el programa de cultura, educació i territori del qual s'ha dotat la FiC. L'Ordit sorgix de l'experiència de "Cohabitar entre_", un projecte de curadoria col·legiada del Centre d'Art Contemporani de Barcelona Fabra i Coats, liderat per quatre entitats culturals i artístiques: Idensitat, LaFundició, Sinapsis i Transductores. El projecte es va dur a terme entre març de 2016 i maig de 2017. Es tracta d'un programa dissenyat, coordinat i sostingut des de 2020 per LaFundició que entra en funcionament la primavera de 2018 —entre 2018 i 2020 L'Ordit va ser gestionat conjuntament per LaFundició i l'associació Transductores. Un dels aspectes clau del plantejament de L'Ordit és entendre els equipaments culturals com a part d'un ecosistema complex. Es treballa perquè tant des dels continguts com des de les maneres de fer, la presència i l'acció de FiC en el districte de Sant Andreu contribuïsquen a nodrir l'ecosistema al qual pertany. Així, L'Ordit es posa en funcionament

des de la voluntat de sedimentar, arrelar-se i relacionar-se. Això implica deixar arrere una lògica de projectes i assumir una lògica de treball per processos; passar d'una lògica de programació cultural a practicar relacions de creació col·lectiva.

Recalculant ruta

Les línies de treball de L'Ordit es definixen sempre en relació amb el que ja hi ha al territori, amb aquelles preocupacions, tensions i interessos latents a Sant Andreu. S'establixen punts de partida des dels quals practicar investigacions col·lectives obertes a les interlocutores que se senten interpel·lades però, sobretot, buscant, a partir de les relacions ja existents, la manera d'incorporar aquelles persones, actors i col·lectius que solen quedar fora de la xarxa de relacions i l'imaginari dels equipaments culturals. Trenem els nous processos amb aquelles experiències prèvies presents en el territori, vinculant-nos amb qui sostenen línies de treball limítrofes i còmplices. Sedimentem els sabers, quefers i relacions que es generen a partir dels nostres processos de creació col·lectiva en el patrimoni i l'imaginari de la institució cultural pública i del territori que habita.

Això implica un exercici constant d'equilibris entre els anhels d'innovació i les inèrcies de funcionament preexistents en la relació entre les institucions culturals i la ciutadania. Com que es trata d'un marc de treball a llarg termini i des de l'interior de la institució cultural pública, és imprescindible consensuar amb claredat els horitzons cap als quals orientar els processos de treball en què s'implica comunitats heterogènies. I exercitar el múscul col·lectiu i la flexibilitat institucional per a recalcular permanentment la ruta i els objectius establits, i transitar les tensions i resistències que van apareixent pel camí.

I tu qui eres?

Establir mecanismes perquè la Fàbrica de Creació es relacione amb les comunitats educatives veïnes ha sigut un dels horitzons

considerats estratègics des de 2021. L'Ordit havia comptat sempre amb les comunitats educatives més pròximes, les que se situen en el mateix recinte fabril que la FiC, però es va detectar la necessitat de construir mecanismes de relació entre la Fàbrica de Creació i les comunitats educatives del districte que foren més estables, adaptats i accessibles. Per a això, vam aprofitar el marc que oferix el programa Ara Art, un programa d'innovació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que promou la transformació dels centres educatius a partir de les arts i es basa en la col·laboració entre centres educatius i equipaments culturals públics.

Així, des de 2021 la Fàbrica de Creació va establir un partenariat (o aliança, segons la terminologia del programa Ara Art) amb dos escoles de primària i un institut del barri, acompanyat activament pel Centre de Recursos Pedagògics (d'ara en avant, CRP) de Sant Andreu. El procés de treball s'estén al llarg de tres cursos escolars i el lidera un grup impulsor format per representants del claustre dels tres centres educatius, de l'equip de L'Ordit i la Fàbrica de Creació, i del CRP. (fig. 33)

Este tipus de programes que propicien la posada en contacte entre centres educatius i actors culturals i artístics estan travessats per una sèrie d'idees preconcebudes sobre allò que s'espera de l'"Art" i les seues contribucions a l'" Educació". Per a començar a conéixer-nos i construir un marc de treball horitzontal, van dur a terme un exercici col·lectiu per a compartir els prejuís i clixés que cada un dels agents implicats en el procés tenia dels altres. Posar en comú, des del codi humorístic i de l'esperpent, allò que creiem intuir sobre la identitat d'aquelles amb qui treballaríem a llarg termini va permetre abordar fantasmes que, d'una altra manera, haurien planat i condicionat les expectatives que cada una de nosaltres tenia sobre la nostra relació incipient. Anar desconstruint la caricatura de l'escola com a espai de domesticació en contraposició amb la institució cultural com a espai de llibertat creativa, ens va portara identificar en paral·lel les maneres en què els centres educatius practiquen la creació i les maneres en què la FiC practica l'aprenentatge.



Fig. 33. Sessió de treball amb el grup impulsor, compost per docents dels centres educatius, la Fàbrica de Creació i el Centre de Recursos Pedagògics de Sant Andreu.

Fer experiments

Disposar d'un marc de col·laboració a mitjà termini, tindre tres cursos escolars per a teixir relacions de complicitat i creació, ens ha permés abordar tots els processos des de la voluntat d'experimentació. No aspirem a finalitzar productes, col·laborem per a inventar i posar a prova ferramentes que responguen a les nostres necessitats situades.

Una de les primeres necessitats detectades va ser fer comprensible una institució cultural com la Fàbrica de Creació —un espai de treball per a artistes i col·lectius culturals i no un espai d'exhibició. Per a començar a desconstruir la noció preconcebuda de l'artista com a individu inspirat i especialitzat, iniciàrem un procés col·lectiu per a facilitar converses al voltant de la tasca de creació, de les seues economies i les estructures de poder que operen en el camp de l'art. Juntament amb alumnes de l'institut Vapor del Fil i artistes residents de la Fàbrica de Creació (músics i artistes

visuals) i estudiants de l'Escola d'Art i Disseny La Massana, vam crear el joc de cartes "I tu què fas?".

Per a això ens inspiràrem en les Estratègies obliqües desenrotllades per Brian Eno i Peter Schmidt pensades per a desblocar processos creatius i acompanyar processos de composició musical. Partint d'esta referència, hem ideat un joc de cartes que funciona com a activador de la conversació entre xiquetis i jóvens i artistes residents en la Fàbrica de Creació. Es tracta d'un dispositiu que guia les preguntes en format de joc i ajuda a iniciar una conversa de coneixement mutu.

Totes les etapes del procés es van pensar com a oportunitats per a compartir mirades heterogènies i posar en comú ferramentes. Així, la selecció de les preguntes i la definició de les regles del joc es van fer amb alumnat de primària, de secundària i del grau d'art i disseny. El professorat de l'institut i de l'escola va contribuir a adequar les instruccions d'activació perquè s'ajustaren a totes les edats. I la producció del joc de cartes en format físic es va fer a partir de sessions obertes de serigrafia (fig. 34) en el laboratori gràfic de l'Ateneu Harmonia —un equipament cultural de gestió comunitària situat al recinte FiC.



Fig. 34. Proceso de experimentación con serigrafía para la producción del juego de cartas "Y tú ¿qué haces?" en colaboración con la artista Irma Marco.

Una vegada finalitzat el procés, el joc de cartes s'ha convertit en una ferramenta a la disposició de les comunitats educatives que volen visitar i conéixer la Fàbrica de Creació.

Haver teixit un entramat de relacions espesses i equitatives entre les comunitats educatives i la institució cultural ens

ha permés identificar interessos compartits i posar en comú diferents preguntes sobre una mateixa qüestió com a punt de partida per a iniciar processos de creació col·lectiva que funcionen com a indagacions. N'és un bon exemple el procés que portàrem a terme sobre els llocs de les memòries de la infància a Sant Andreu. En esta ocasió, l'escola treballava sobre les transformacions del paisatge pròxim al centre, mentres que la Fàbrica de Creació es preguntava per la jugabilitat dels espais comuns del recinte i a més acollia en les seues instal·lacions la celebració d'un festival de literatura infantil.

Amb estos elements decidírem iniciar un procés al voltant de les memòries de la infància i el joc en el districte de Sant Andreu. Al llarg de tres mesos l'alumnat de tercer de l'escola La Maquinista va arreplegar els relats orals de les formes i els llocs a on jugaven els seus majors —mares, pares, àvies, avis, germans, germanes, etc. Posar-los en relació amb els jocs i els espais que habiten ellis en l'actualitat, va possibilitar una reflexió col·lectiva sobre el paper de la infància en la conformació d'espais públics oberts i acollidors.





Fig. 35. Procés de construcció de les maquetes.
Fig. 36. Procés de creació dels personatges que activen la instal·lació multimèdia.

En col·laboració amb l'artista visual Cristina Calderón (fig. 35) i a partir de l'escolta d'estes memòries, vam dur a terme un procés de construcció de maquetes que representen els escenaris que acullen el conjunt de records del joc —l'escola, la masia, la plaça, el bosc, el riu i el pis— i dels personatges que protagonitzen estes memòries orals i els objectes que juguen un paper significatiu.

Este treball s'activa en una instal·lació multimèdia (fig. 36 i 37) en la qual, escoltant les veus de qui narra els seus records, podem endinsar-nos en les maquetes amb una webcam i reinterpretar les històries que sentim mobilitzant els personatges i els objectes, jugant amb els records aliens i propis.



Fig. 37. Activación de la instalación multimedia.

Esta instal·lació ha tingut diferents moments de socialització (fig. 38): el primer a l'escola, juntament amb tota la comunitat educativa; el segon en el marc del festival de literatura infantil que se celebrava a la Fàbrica de Creació i en el qual van participar diferents escoles de la ciutat.

Per a què servix (i a qui servix) una Fàbrica de Creació

Més enllà d'estos dos exemples puntuals, ens sembla important remarcar alguns dels efectes que la relació amb les comunitats educatives de Sant Andreu ha desencadenat a l'interior de la Fàbrica de Creació. A sovint, del contacte entre institucions culturals o artístiques i centres educatius s'espera automàticament una

transformació de les comunitats educatives. En les seues metodologies, en els seus enfocaments, en els seus continguts. En este cas, el vincle entre FiC i les escoles i instituts de Sant Andreu ha obert una bretxa de reflexió i revisió del projecte de la Fàbrica de Creació que desborda l'imaginari de la institució cultural. De manera esquemàtica, podem dir que s'està passant d'una lògica en què els beneficiaris de la Fàbrica de Creació són principalment els artistes residents i la ciutadania és usuària o consumidora de les creacions que allí es generen, a una lògica ecosistèmica en què l'equipament cultural és un recurs d'ús comú en què el veïnat du a terme pràctiques creatives a partir de relacions heterogènies.



Fig. 38. Mesa de L'Ordit en el vestíbulo de la Fábrica de Creación.

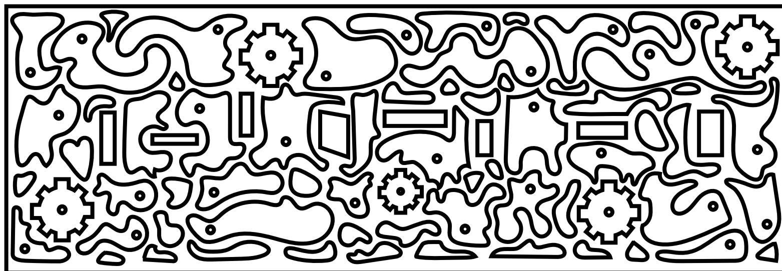
En este llarg procés, s'han anat sedimentant alguns canvis concrets, com per exemple l'establiment d'un mecanisme de cessió gratuïta d'espais de la Fàbrica de Creació per a la celebració de trobades entre els claustres dels centres educatius del districte o les presentacions de concerts o altres creacions produïdes pels centres educatius (fig. 39). Així, es comença a desdibuixar la línia de divisió entre la creació artística i la creació educativa. Tam-

bé s'ha iniciat un procés per a repensar i redissenyar l'espai del vestíbul de l'edifici de la Fàbrica de Creació perquè siga un espai jugable i acollidor, a on puga haver-hi trobades i pràctiques de creació no programades. Fer del vestíbul de la institució cultural un recurs per a la convivencialitat, equipat amb ferramentes que faciliten la relació i la creació entre veïnis (màquina de café, màquina de cosir, coixins, teles, etc.).



Fig. 39. L'alumnat de 4t d'ESO de l'institut Vapor del Fil fa setmanalment les sessions de l'assignatura de Gestió Cultural a la taula de L'Ordit, al vestíbul de la Fàbrica de Creación

Estos desplaçaments de la mirada sobre la funció de la institució cultural desperten les tensions pròpies dels processos de canvi institucional i suposen reconsiderar les maneres en què es mesuren els temps, passant de la lògica de l'activitat o el projecte a la lògica del procés de canvi a mitjà i llarg termini. Implica parar atenció a la construcció d'estructures flexibles però sòlides que puguen acollir les relacions de veïnatge amb les comunitats educatives i obrir espais de presa de decisió col·lectiva i de corresponsabilitat en sosteniment dels processos de creació en comú.

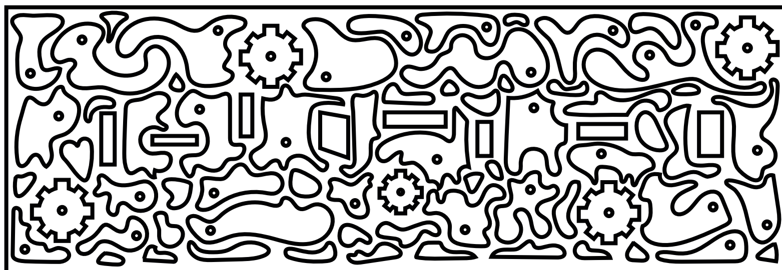


◊ De quina manera es relacionen els centres educatius amb les trames comunitàries i com participen de les relacions que es donen en el seu interior?

◊ De quina manera podem consolidar les dinàmiques de col·laboració, els vincles i afectes que es donen en processos durant els quals es compartixen coneixements i sabers?

◊ De quina manera es poden reconéixer i dur a terme aquells sabers que estan fora dels marcs acadèmics i que la comunitat considera rellevants?

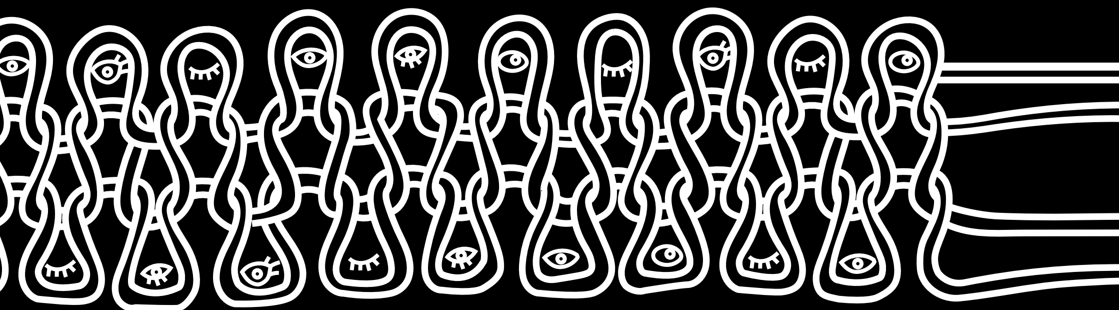
◊ Quins espais de debat i presa col·lectiva de decisions són necessaris en un procés de treball amb les comunitats? De quina manera estos espais fomenten l'autonomia i l'organització col·lectives?



4

QUEFERS





QUEFERS

Podem entendre la nostra relació amb l'entorn com una relació metabòlica. És a dir, una relació en què hi haja intercanvis d'energia, materials i d'informació entre els individus i el seu entorn, intercanvis que els transformen recíprocament. La visió clàssica racionalista sobre la relació dels éssers humans amb el seu entorn és molt més unidireccional: "l'home" empraria la seua força de treball i destresa per a transformar l'entorn i extraure recursos. Des d'esta perspectiva, la tècnica seria el conjunt de procediments dels quals ens servim per a posar en acció la nostra força de treball i les nostres capacitats. Intuïtivament apliquem estes consideracions al medi natural, però també podem aplicar-les a l'entorn social.

En lloc de parlar de les *tècniques* ens sembla més útil pensar en *maneres de fer*, enteses com a pràctiques, tàctiques, improvisacions i resistències per mitjà de les quals els individus i col·lectius s'adapten i s'expressen per a reapropiar-se de l'entorn. Estes *maneres de fer* estan associades, a sovint, a una creativitat quotidiana i ordinària que les persones utilitzem per a maniobrar dins del nostre context i expressar la nostra agència i creativitat en la vida diària.

Habitualment associem l'art i la cultura a una sèrie de disciplines i tècniques molt específiques: la pintura, l'escultura, la música, la dansa, la literatura... No obstant això, els éssers humans emprem un ventall molt més ampli de ferramentes simbòliques per a ordenar el nostre entorn sensible, representar el món, establir patrons col·lectius de comportament i de pensament, en definitiva, per a produir sentit. Pràctiques creatives i rituals quotidians, formes de relació entre els individus, actes d'enunciació, usos i costums que no es produïxen com si estigueren aïllats del seu entorn. Al contrari que el quadre penjat en la paret del museu, la representació teatral en l'escenari o la narració continguda en el llibre, estes pràctiques culturals s'entremesclen i confonen amb la trama de la vida. Parlem de pràctiques culturals i artístiques que, en lloc de produir accions i objectes que es pretenen autònoms, és a dir, se-

parats de la resta de la societat i de la naturalesa, es veuen embolicades en una diversitat de processos socials, polítics, econòmics, ecosistèmics, etc. El quid de la qüestió és que cap pràctica cultural està realment deslligada de tots eixos processos. El pensament occidental modern aplica una lògica "atomista" i mecanicista sobre la realitat i entén cada element —els sers vius, els cossos, els camps socials, l'art, la política, l'economia...— com si funcionaren de manera autònoma i independent. Per contra, moltes altres epistemologies contemplen, expliquen i viuen la realitat d'una manera molt diferent. Fins i tot la filosofia i la ciència occidentals fa temps que han començat a entendre i explicar la realitat com una trama de processos i relacions complexos i interdependents. El subjecte, en les societats occidentals modernes, actua i construïx la seua identitat sobre la base d'esta il·lusió d'independència, *com* si no depenguera de la naturalesa —de la qual, a més, forma part— o *com* si no depenguera de la cura d'altres persones. De la mateixa manera, l'obra d'art es pensa com un objecte aïllat, separat de la resta de la realitat, suspés en un cub blanc i "neutral", presumptament escindit de la trama de la vida, dels intercanvis de matèria i energia, dels circuits de l'economia, etc., etc. Però esta seria una qüestió que cal tractar amb l'extensió i profunditat necessària en un altre lloc.

En este llibre proposem treballar eixes pràctiques culturals "impures", que s'entrellacen obertament amb tota una altra classe de processos socials i d'objectes simbòlics i materials, com també amb les maneres de fer i les relacions que s'hi troben i es nuguen.

Tornem per última vegada a pensar en la nostra cistella de vímet. Podem pensar la cistella únicament com un objecte amb una sèrie de qualitats estètiques i la cistelleria com la tècnica que permet produir-lo. Però també podem preguntar-nos quines són les relacions socials i productives que fan d'esta cistella un objecte funcional, quin marc cultural fa d'eixa cistella un objecte estèticament plaent o de quins processos naturals i ecosistèmics forma part. Sobre la base d'estos dos enfocaments podem bé organitzar un taller en el qual únicament ensenyar la tècnica de la cistelleria

i aprendre a fer cistelles, o bé podem iniciar una investigació i un treball que tinga en compte, analitze i intervinga en la trama de relacions i processos d'índole social, cultural, econòmica o ecosistèmica que s'entrecreuen en l'objecte 'cistella' i dels quals participa —sense deixar per això d'aprendre a fer cistelles!.



EXEMPLE PRÀCTIC 6
Open-roulotte-Escola El Martinet

↘ A on:
Barri de Can Mas, Ripollet

↘ Qui:
- LaFundició

↘ Què:
En 2008, al barri de Can Mas, Ripollet, es van iniciar les accions d'un pla de barri. Els plans de barri eren un programa que en aquell moment concedia la Generalitat de Catalunya a barris considerats d'«atenció especial». El programa arreplegava la millora urbanística dels barris seleccionats i s'acompanyava d'altres accions socials, culturals i educatives. En el marc del Pla de barri implementat a Can Mas, es va obrir un concurs mitjançant licitació pública per a dur a terme un programa específic d'intervenció cultural. A este concurs, LaFundició hi va presentar la proposta "Open-roulotte".

Can Mas és un barri de Ripollet, un municipi xicotet situat en la corona metropolitana de Barcelona. Fins als anys seixanta, els terrenys en els quals es troba la barriada havien sigut una zona agrícola als afores del poble. Sobre estos terrenys es va edificar progressivament un polígon industrial que va atraure nova població, que va donar lloc al barri.

Cap a l'any 2000, a causa de l'augment de la ràtio d'alumnes en els centres educatius del municipi, es va plantejar la creació d'una nova escola a Can Mas. Esta escola va reunir un equip de mestres entorn de la figura de la direcció que comença a treballar en el pla educatiu del centre abans de la construcció de l'edifici. El grup s'inspira en plantejaments educatius com els de Maria Montessori, Rudolf Steiner o Rebecca i Mauricio Wild, entre altres, i intenta establir, dins del sistema educatiu públic, un projecte de centre i

un pla d'estudis que defuig la fragmentació de sabers en matèries aïllades i respecta els diversos ritmes d'aprenentatge. El Martinet ha sigut un model de referència per a moltes altres escoles tant a Catalunya com al conjunt de l'Estat.

El Martinet s'organitza en relació a tres comunitats, la comunitat dels menuts (que comprén l'alumnat de 3 a 6 anys) la comunitat dels mitjans (de 7 a 9 anys) i la comunitat dels majors (de 10 a 12 anys). "Open-roulotte" es va dur a terme durant un període de quatre anys i va implicar les comunitats dels mitjans i els majors en diferents fases.

El projecte Open-roulotte proposava dissenyar una «infraestructura mòbil d'esdeveniments» que, en definitiva, era simplement una caravana modificada que podia ser utilitzada per a organitzar activitats o esdeveniments en l'espai públic. En última instància la caravana era un pretext per a posar en relació persones, col·lectius i entitats del barri amb l'objectiu comú d'organitzar-se per a ocupar l'espai públic i dur a terme accions conjuntes, principalment de caràcter cultural. La gestió de l'Open-roulotte, com a recurs d'ús comú, havia de ser principalment un motiu per a trobar-se, dialogar i passar a l'acció.

L'escola i, en menor mesura, l'institut del barri, van ser els actors clau entorn dels quals es va articular i dur a terme tot el procés, que va durar quatre anys. Des de l'inici, quan es va plantejar la idea a l'escola, xiquets i xiquetes van participar del disseny conceptual i material de l'Open-roulotte. Este disseny es va fonamentar en una investigació prèvia sobre el barri que es va dur a terme igualment i de manera molt intensiva amb la seua participació. Per a fer esta investigació vam proposar utilitzar, principalment, dos ferramentes: l'exploració i la cartografia.

La investigació: Exploracions i cartografies

Atés que en aquell moment, per a nosaltres, el barri era un context desconegut, l'inici del projecte es va plantejar com una investiga-

ció en forma d'exploració col·lectiva. En lloc de traçar un recorregut prèviament, es va dividir el barri en diferents sectors que cada grup exploraria lliurement, a manera de deriva. Acompanyar els xiquets i xiquetes en les seues exploracions ens va permetre desfer-nos, en part, de la nostra mirada adulta i acostar-nos a la seua pròpia experiència de l'entorn. El plantejament es va iniciar amb la deriva i la cartografia com a element per a compartir la seua mirada sobre el barri.

Eixírem al carrer en grups de quatre o cinc xiquets i xiquetes que tenien delimitada una zona prèviament assignada. Cada grup disposava d'un *kit d'exploració* (un element lúdic que incloïa objectes com cinta adhesiva de colors, cintes mètriques, clarions per a marcar, càmeres, guants de làtex, lupes i bosses per a prendre mostres que pogueren arreplegar i etiquetar...). També anàvem equipades amb càmeres i amb una gravadora d'àudio per a fer fotos i gravar entrevistes a les diferents persones que ens trobàrem (fig. 40).



Fig. 40.

Després de cada exploració, en la següent sessió de treball, ja a l'aula, organitzàvem el dibuix de *cartografies col·lectives*. Cada grup, reunit al voltant d'un gran full de paper, dibuixava un mapa de la zona explorada i hi situava aquells elements que s'havien observat. Al contrari que en una activitat individual, dibuixar en grup el mapa donava peu a compartir, debatre i consensuar la representació del territori: a on havia d'aparéixer cada element o quins eren els punts de referència (fig. 41). A vegades, les mostres arreplegades s'incorporaven també al mapa o servien com a referència per a situar altres elements en el dibuix.



Fig. 41. Dibuixant el mapa col·lectiu a l'aula després de l'exploració.

Els mapes són, precisament, un mitjà de representació utilitzat com a instrument de poder. Ens oferixen, des d'un punt de vista zenital, elevat per damunt del territori, una representació presumptament objectiva de la realitat. Els mapes poden ser utilitzats pels urbanistes per a planificar la ciutat o per l'exèrcit per a conquistar un territori. La mirada de xiquets i xiquetes està situada, literalment, molt més prop del sòl. Els seus mapes combinen la trama ortogonal dels carrers amb representacions frontals d'edificis, persones o vehicles. Moltes de les fotografies fetes per ells i elles durant les exploracions enfoquen elements situats arran de

terra. La cartografia pot ser un poderós mitjà de representació, de creació estètica i d'expressió poètica i subjectiva.

Després de la primera cartografia col·lectiva vam tornar, en una tercera sessió, a eixir al carrer. En esta segona exploració partíem ja amb algunes indicacions més precises. Durant l'elaboració de les cartografies, en les converses que tenien mentres es dibuixaven, anaven apareixent temes que cridaven la nostra atenció: hi havia zones que s'associaven amb el menjar, el comerç, el treball mecànic, les escombraries... En la segona exploració es proposava l'objectiu de buscar més informació sobre estos temes allí on s'havien localitzat (fig. 42 i 43) . Per a fer-ho, vam preparar amb fotocòpies un senzill *quadern de camp* de huit pàgines cosides en el qual cada alumne o alumna podia prendre diferents tipus de notes: descriure coses, apuntar observacions, mesures o idees, o anotar el contacte de persones a les quals es voldria entrevistar més avant. Al final dels quaderns s'incloïa una reproducció del mapa que prèviament havia dibuixat el grup.

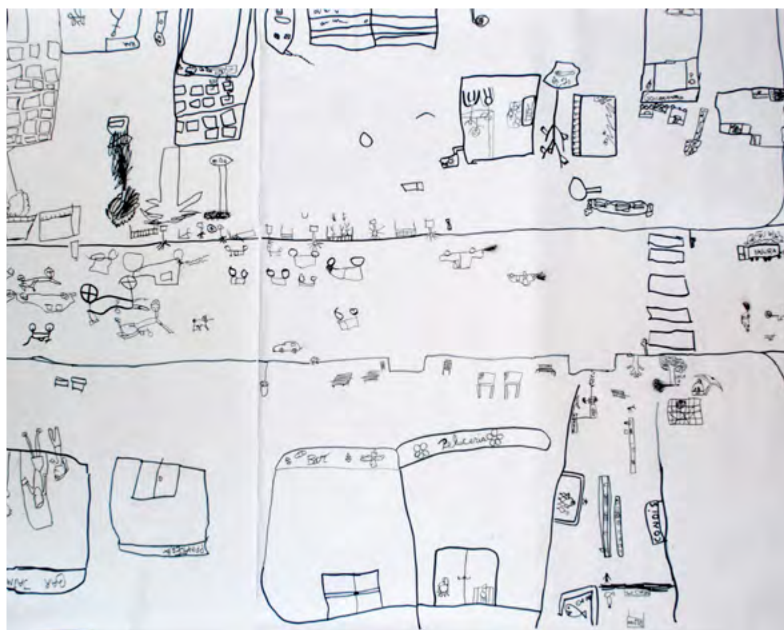


Fig. 42. Mapa d'una de les seccions del barri de Can Mas explorades.

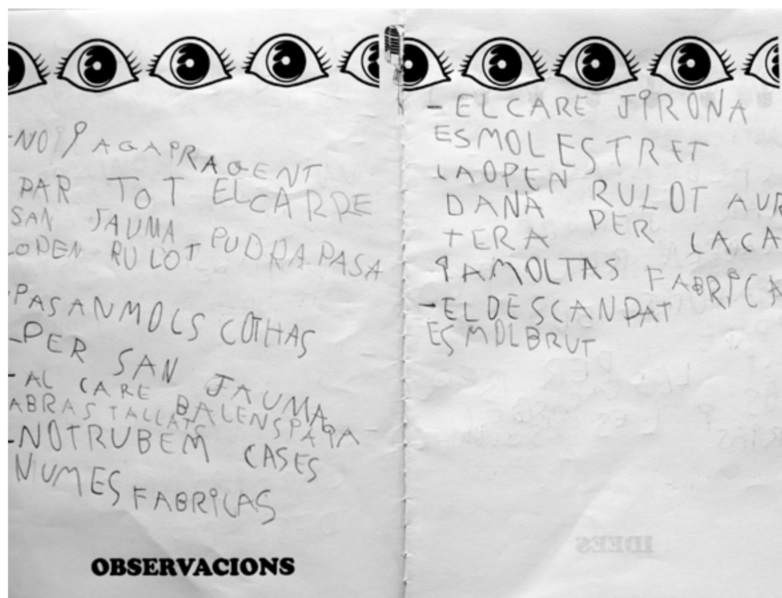


Fig. 43. Pàgines d'un dels quaderns amb observacions sobre el carrer de Sant Jaume de Can Mas.

Este procés d'exploració ens va proporcionar un coneixement inicial sobre el barri o, més ben dit, sobre algunes percepcions del barri. En destaquem algunes: Un tipus d'observació recurrent en els quaderns de l'alumnat feia referència a la gran quantitat de vehicles en l'espai públic i a les molèsties que ocasionaven —soroll, contaminació, ocupació de zones per als vianants... Tant en els quaderns com en les declaracions de persones entrevistades apareixien referències a les escombraries i la falta de neteja en el barri. Finalment, es van arreplegar en entrevista diverses valoracions similars referent als canvis que s'havien produït al barri els últims anys o dècades. Estes consideracions deixaven entreveure una xenofòbia i un racisme vetlats, que no s'expressaven obertament però que podia percebre's de manera implícita quan s'assenyalava les persones que havien arribat «últimament» al barri com la causa de la inseguretat o la pèrdua de valors com la solidaritat i la confiança entre les veïnes. Amb això volem assenyalar que, si es consideren seriosament, estes exploracions, o qualsevol altre mitjà que s'empre per a conéixer el territori de la mà dels xiquets i xiquetes o altres persones que l'habiten, poden fer emergir qües-

tions de gran calat. En este cas, relatives —com assenyalàvem— al medi ambient, la convivència, els usos de l'espai públic, el racisme o la xenofòbia.

A este procés d'exploració iniciat en col·laboració amb l'escola s'afegí posteriorment un grup de l'Institut públic del barri, l'IES Can Mas. La metodologia de treball en esta ocasió va ser diferent. Les eixides es van planificar prèviament amb el grup, i es va decidir per endavant els temes sobre els quals es volia parar atenció. Posteriorment, les observacions realitzades durant el passeig es van traslladar a un mapa digital en línia.

L'objectiu era sumar la mirada d'altres col·lectius al procés i començar a construir una xarxa de contactes i col·laboracions entre agents diversos al voltant del projecte.

Socialitzar el procés

Tota esta investigació es va compartir, en primer lloc, amb la resta de la comunitat educativa instal·lant una exposició dels seus resultats en el vestíbul de l'escola, en el qual es van exposar els mapes realitzats juntament amb una àmplia selecció de les fotografies preses per xiquets i xiquetes durant les exploracions.

Amb l'objectiu de compartir tota esta investigació alhora que s'anava desenrotllant, es va dissenyar i construir una estació de ràdio mòbil, un dispositiu amb el qual eixir al carrer i mitjançant el qual podíem establir converses i registrar-les per a socialitzar-les amb la resta del barri (figs. 44 i 45).

En estes primeres eixides al carrer els "programes de ràdio" no tenien un guió molt rígid, la qual cosa facilitava que el diàleg es desenrotllara de manera espontània. Més prompte es plantejava un tema sobre el qual xarrar i s'establien converses improvisades amb persones que simplement passaven per allí o a qui prèviament s'havia convidat a acompanyar-nos. No obstant això, els temes triats per a tractar en cada lloc eren els que s'havien detectat

durant les exploracions i assenyalat en els mapes. D'esta manera, cada grup anava acumulant i afinant un coneixement sobre cada un d'estos temes.

Els "programes de ràdio" al carrer generaven una *situació de conversa*. La ràdio funcionava com un instrument per a abordar qüestions d'interés compartit, obrir debats i establir vincles amb el veïnat. No cal utilitzar un equip com este —no tan costós ni complex com podria semblar d'entrada, d'altra banda— n'hi ha prou amb eixir al carrer o, més ben dit, ser al carrer predisposat a entaular eixes converses. Qualsevol excusa servix per a començar a parlar. Per exemple, cap a finals dels 2000, el col·lectiu valencià Desayuno con Viandantes va començar simplement a eixir al carrer per a compartir el desdejuni i conversar amb qui passava per allí, entre altres coses, sobre l'espai públic i els seus usos.

Una de les primeres intervencions en l'espai públic que organitzàrem en el marc d'"Open-roulotte" es va fer coincidir amb una festa organitzada per l'associació de veïns en un parc pròxim a l'escola. A més de portar la unitat mòbil de ràdio al parc, ens vam proposar instal·lar una antena de ràdio AM amb el propòsit d'emetre en directe les entrevistes que, micròfon en mà, tant l'alumnat com els seus familiars feien a les persones assistents a la festa. A fi que les entrevistes pogueren sentir-se, es van reutilitzar vells transistors de ràdio que es van distribuir pel parc i que prèviament havien sigut modificats pels mateixos xiquets i xiquetes a l'escola utilitzant pintura i *collages*. No es va poder aconseguir que l'antena funcionara correctament; no obstant això, la unitat mòbil de ràdio sí que va funcionar a ple rendiment durant tota la jornada a través dels altaveus instal·lats en el lloc. D'esta manera, la ràdio va servir per a donar a conéixer la iniciativa Open-roulotte i sondejar l'opinió dels assistents a la festa sobre els usos actuals dels espais públics del barri, i també sobre els seus usos desitjables en un futur.



Figs. 44 i 45. Diferents moments de l'estació de ràdio en la festa del parc.



De nou trobem ací que l'objectiu principal de l'acció no és crear una obra artística. O, almenys, una obra artística clarament identificable com a tal, un objecte "escindit" del seu entorn material i social, separat de la resta d'objectes i específicament exposat com un objecte estètic que tanca un sentit a desxifrar, interpretar o conéixer. D'una altra manera, ací concorren una sèrie de circumstàncies, accions i objectes que es dirigixen a produir sentit o que es *posen a funcionar* amb la finalitat de produir sentit i que també tenen qualitats clarament estètiques: l'ús de la paraula i la conversa en un context festiu, en què hi ha música i ball, i en el qual s'introduïxen els transistors modificats i la mateixa unitat mòbil de ràdio *quasi* com a objectes escultòrics i poètics.

A la fi de 2010, dos anys despés de l'inici del procés, es va editar una revista i es va produir una exposició al Centre Cultural Municipal de Ripollet per a explicar el procés de treball dut a terme fins llavors (fig. 46).



Fig. 46. Presentació d'"Open-roulotte. La revista" durant un acte festiu organitzat per l'Escola El Martinet i altres entitats del barri de Can Mas.

Accions en l'espai públic

La utilització d'esta unitat mòbil de ràdio va constituir un assaig o un prototip del que més tard seria l'Open-roulotte. La modificació —o "personalització"— de la caravana va ser, en si mateix, una ocupació i activació de l'espai públic (figs. 47 i 48). Esta modificació es va dur a cap al parc pròxim a l'escola en el qual, d'altra banda, se situava el centre cívic del barri, gestionat per l'associació de veïns. Hi participà l'alumnat de l'escola i de l'institut, i també altres veïns i veïnes que s'hi van sumar espontàniament durant les tasques de construcció.



Figs. 47 i 48. Taller de "personalització" de l'Open-roulotte al parc de Can Mas. A la dreta mural amb propostes per a "personalitzar" la caravana.

Una vegada *personalitzada* l'Open-roulotte es va donar inici a una nova fase del procés de treball en la qual l'objectiu era utilitzar la caravana com a element activador de l'espai públic. A este efecte es va treballar amb la Comunitat dels Majors (quint i sext de primària) en la planificació i organització de diferents accions al carrer. Les accions estaven relacionades amb diferents temes que havien sigut inicialment detectats durant les exploracions i sobre els quals s'havia reflexionat i investigat en la realització dels programes de ràdio. Al mateix temps les accions es van planificar amb la participació no sols de l'escola, sinó de diferents col·lectius amb els quals s'havia anat contactant al llarg de tot el procés.

Posem com a exemple dos de les accions que més clarament il·lustren esta fase:

Bossa nova

Esta acció partix de la col·laboració entre l'alumnat de la Comunitat dels Majors del Martinet i el grup de costura Cosir i Xerrar format per mares de l'escola i altres veïnes del barri.

Val la pena fer un incís en este punt, ja que el grup de costura es va formar arran d'una conversa amb una veïna que va haver-hi en una de les eixides al carrer de l'estació de ràdio mòbil. Esta veïna va expressar el desig de compartir la seua afició per la costura amb altres persones, al mateix temps que assenyalava la falta d'un espai i de l'equip necessari per a fer-ho. Després de negociar amb l'Associació de Veïns de Can Mas, vam instal·lar al Centre Cívic del barri una màquina de cosir i vam obrir l'espai a qui volguera utilitzar-la. És important destacar esta derivada perquè oferix una imatge de com anar construint vincles i obrint espais d'oportunitat a partir de situacions i trobades que es produïxen justament al caliu dels mateixos processos comunitaris de creació.



Fig. 49. Vista general del carrer el dia de l'acció "Bossa nova".

Cap assenyalar que la costura és una d'eixes activitats, com la cuina, la pràctica de la qual s'ha desenrotllat en dos vies totalment separades: d'una banda la pràctica quotidiana i funcional assignada a les dones en l'àmbit domèstic, i de l'altra, l'alta costura, històricament exercida per hòmens i socialment reconeguda com una activitat creativa i amb un valor estètic, pròxim fins i tot al de la pràctica artística. En Cosir i Xerrar ens vam proposar explorar les qualitats de la costura com a mitjà d'expressió i simbolització alhora que, també, com pràctica quotidiana vinculada a la cura i reproducció de la vida.

Partint de l'interés de l'alumnat per qüestions mediambientals, anteriorment treballades a l'escola, va emergir la idea de dissenyar i produir diferents tipus de bosses de roba per a fomentar-ne l'ús en lloc de bosses de plàstic d'un sol ús. En col·laboració amb el grup Cosir i Xerrar es van dissenyar diversos tipus de bosses de roba. Durant un matí es va ocupar un dels carrers principals del barri amb l'Open-roulotte (fig.49). Es van col·locar al carrer diverses màquines de cosir, una taula equipada per a serigrafiar les bosses amb diversos dissenys elaborats en l'espai de Cosir i Xerrar i una exposició dels patrons de les bosses realitzats pels xiquets i xiquetes. Al llarg del matí, l'alumnat informà els transeünts dels beneficis d'utilitzar bosses reutilitzables de tela en lloc de les bosses de plàstic d'un sol ús. Les persones podien triar el patró de bossa que els agradava més —bosses per a guardar tresors, bosses del pa, bosses d'anar a comprar, bosses per a guardar les boletes...— i cosir-la i estampar-la en el mateix carrer amb l'ajuda dels xiquets i xiquetes, les famílies i el grup de costureres.

Compartix les teues receptes de cuina

Una altra de les activacions de l'Open-roulotte en l'espai públic, impulsada per l'Escola El Martinet, organitzada de nou en col·laboració amb el grup Cosir i Xerrar i que va comptar, esta vegada, amb la col·laboració de la biblioteca municipal, va tindre lloc en un dels parcs del barri.



Fig. 50. Compartint broquetes de fruita amb les veïnes.



Fig. 51. Veïnes compartint receptes amb alumnes de l'Escola El Martinet.

En esta ocasió el punt de partida van ser les accions de sensibilització per a una alimentació saludable realitzades prèviament a l'escola. L'alumnat va convocar les persones veïnes i usuàries del parc a un desdejuni de fruita i sucs. Al seu torn, els van convidar a compartir una recepta i explicar la seua història personal en relació amb esta —com l'havien apresa, si els portava cap record especial, etc.—. Les receptes s'escrivien i, amb l'ajuda del grup de costura, es brodaven en tovallons amb què es va confeccionar un llibre tèxtil de receptes (fig. 50 i 51). Este llibre es va entregar posteriorment a la biblioteca municipal de Ripollet.

Durant l'intercanvi de receptes hi havia també converses que giraven entorn del mateix espai del parc. Es compartien impressions i s'entaulaven converses informals. Un dels assumptes que apareixia recurrentment en les converses era l'espai en el qual s'estava duent a terme l'acció. Diversos veïns i veïnes van assenyalar que la percepció d'aquell parc com un espai insegur canviava amb la presència dels xiquets i xiquetes sense desplaçar, no obstant això, altres usos que normalment hi tenien lloc i que espantaven la gent.



La idea d'una escola sense parets ens porta, implícitament, a considerar el territori —siga el barri, la ciutat, el poble o regions més extenses, com a part de la mateixa escola. És important destacar que no es tractaria d'"escolaritzar" el territori —utilitzar el territori i els recursos de què disposa com un recurs pedagògic— sinó més aïna al contrari, de deixar que el territori —els assumptes comuns que ocupen els qui l'habiten— permeen i impregnen els quefers de l'escola. Open-roulotte va ser un procés amb múltiples ramificacions, tal vegada massa, l'enfocament de les quals tenien a més una escala de barri. Focalitzar-se en escales més reduïdes —com un parc, un carrer o una plaça— o una temàtica més concreta pot ajudar-nos a optimitzar els esforços i a establir relacions més estretes amb persones i col·lectius vinculats a este entorn. Tot i això, ens sembla important no perdre de vista el context en un sentit ampli, mantindre una perspectiva que integre diferents

dimensions i estar atentes als vincles que puguen establir-se en qualsevol situació.

Participar al costat d'altres persones de diferents edats en la vida social, dels processos col·lectius de presa de decisions sobre els assumptes comuns i, especialment, del debat públic, pot proporcionar aprenentatges que, per damunt de tot, contribuïxen a la formació humanística i cívica de la infància. Al seu torn, esta participació ha de ser valorada en tant que, seguint Francesco Tonucci, un entorn adequat per a xiquets i xiquetes beneficia totes les persones. Tal com s'apuntava en les converses informals a les quals ens referíem més amunt entre l'alumnat de l'Escola El Martinet i les seues veïnes, un entorn en el qual xiquetes i xiquets puguen estar segurs, jugar i sentir-se còmodes serà, per afegiment, un entorn de qualitat per a totes les persones.

Gestió comunitària o gestió del comú. L'art i la cultura com a béns comuns

Com hem anat apuntant, paral·lelament als processos d'investigació, creació i intervenció en l'espai públic desenrotllats en col·laboració amb la comunitat educativa del Martinet, vam anar tramant una xarxa de col·laboracions i processos de treball amb altres persones i col·lectius del barri. L'objectiu últim del procés Open-roulotte —recordem— era crear una infraestructura mòbil i promoure'n l'ús al barri per a organitzar accions al carrer i activar-la realment com a espai *públic*. Esta infraestructura era, d'alguna manera, un pretext per a aglutinar diferents persones i col·lectius al voltant de la seua gestió i l'organització d'estes accions, amb la intenció que, a llarg termini, estes entitats s'organitzaren per a abordar els reptes del context en què es trobaven. Al llarg dels quatre anys durant en què es va dur a terme el procés de l'Open-roulotte hi van participar veïns i veïnes, la comunitat educativa de l'Escola El Martinet, l'Institut Can Mas, el centre cívic i la biblioteca municipals, l'associació PatinSSolidaris, l'associació de dones cameruneses Balafon i el grup de costura Cosir i Xerrar. El procés de construcció de la caravana i l'impuls i organització

de les diferents accions va permetre que estos col·lectius es conegueren entre si i hi establiren col·laboracions.

Un dels objectius de tot el procés era crear un protocol d'ús i gestió de l'Open-roulotte. Enteníem esta infraestructura com un bé o *recurs d'ús comú*[6], és a dir, com un recurs usat i compartit per una comunitat i, el que és més important, les normes d'ús del qual havia de decidir la mateixa comunitat. Quan parlem de béns comuns hem de pensar que els recursos —la caravana en este cas— no són un bé comú en si mateixos. Els comuns són una cosa més complexa, més aïna un procés o un sistema que un objecte. Posem per cas que un grup de persones necessita decidir qui hi té accés, qui controla, qui pot fer ús d'un determinat recurs, amb quin propòsit, etc. Este procés de negociació i presa de decisions col·lectiva és el comú: La interacció i el tracte d'unes persones amb altres respecte a l'ús col·lectiu dels recursos de manera que totes hi puguen participar realment i siguen tractades de manera justa. Podem anomenar este procés *comunalitzar*, un procés en el qual haurem d'arribar a acords sobre les regles i les normes, les maneres concretes en què es compartix un recurs específic dins d'un entorn donat. Este és un procés *instituient* —que produïx *institucionalitat*— en tant que en resulten, com déiem, consensos, regles i normes de govern que perduren en el temps. En este sentit, idealment, són les persones usuàries les que tindrien l'autoritat per a prendre les seues decisions, de manera autònoma, sobre els recursos. Esta és la perspectiva més important sobre els comuns que, tal com assenyala l'historiador Peter Linebaugh i apuntàvem més amunt, poden ser més ben descrits amb un verb que amb un nom. Insistim, els comuns no tenen a veure amb els objectes, sinó amb tindre en compte la complexitat del nostre món i les neces-

....

6. Per a introduir-se amb una perspectiva política i econòmica en la qüestió dels recursos d'ús comú —també coneguts com a 'béns comuns', 'procomú' o, simplement, 'comuns'— i com les comunitats poden gestionar-los i mantindre'ls de manera sostenible, és fonamental el treball d'Elinor Ostrom, particularment el seu llibre "El gobierno de los bienes comunes". Silke Helfrich oferix una visió actual, propositiva i accessible de la gestió comunal en obres com "Libres, dignos, vivos. El poder subversivo de los comunes".

sitats que tenim, els usos que volem fer d'uns certs recursos i els propòsits de diferents persones i col·lectius. Així doncs, la gestió del comú ens força a tractar amb la subjectivitat i amb la manera en què ens relacionem unes persones amb altres. Cal destacar que no hi ha una única fórmula per a la gestió dels comuns. La manera concreta en què ens relacionem entre les persones per a compartir un recurs col·lectiu farà emergir solucions molt diferents. No hi ha panacees ni models únics. Un últim i fonamental apunt sobre els comuns: el procés de *comunalitzar* no se centra únicament en l'ús o el consum dels recursos, sinó que es desplega també en la seua cura i reproducció.

En última instància, tot este conjunt —els recursos, la comunitat i les institucions que esta crea en el procés de *comunalitzar-los*— conformen un sistema social complex. És important assenyalar-ho i destacar-ho, ja que cada vegada més habitualment els termes comunitat i comunitari s'usen per a referir-se a pràctiques o fenòmens que són col·lectius però en els quals no hi ha cap grau d'autonomia, de capacitat per a organitzar-se i prendre decisions sobre la gestió dels recursos o sobre qüestions que afecten les mateixes comunitats i el seu entorn. Déiem més amunt que una comunitat no hauria de definir-se pel que és, sinó pel que *fa*. Podríem afegir que una comunitat no hauria de definir-se pel que és, sinó pel que vol *arribar a ser*. Referent a això, l'art i la cultura hi juguen un paper essencial, ja que la cultura són les històries que ens contem les persones sobre nosaltres mateixes i sobre el món, les imatges amb les quals ens sentim identificades i aquelles amb les quals desitgem identificar-nos. La cultura produïx desig, el desig d'arribar a ser tal o tal altra persona, tal o tal altra col·lectivitat.

Por estos motivos, entender la cultura como un bien común es Per estos motius, entendre la cultura com un bé comú és particularment pertinent i revelador. En l'àmbit de la cultura podem parlar de béns comuns en dos sentits diferenciats. D'una banda podem referir-nos als béns materials i simbòlics necessaris per a produir i desenrotllar pràctiques culturals —equipaments, ferramentes, materials, diners, temps, coneixements... De l'altra,

podem contemplar com un bé comú les mateixes manifestacions culturals. Dit d'una altra manera, podem contemplar com un bé comú el sentit que produïxen i posen en circulació les manifestacions culturals, i que els éssers humans usem per a situar-nos en el món i relacionar-nos-hi. La pregunta pertinent és com es prenen les decisions i qui pot decidir sobre la distribució dels recursos necessaris per a produir cultura, sobre el tipus de manifestacions culturals que es produïxen o sobre els usos que es fan de les manifestacions culturals.



Fig. 52. A més de les xarrades, els debats i les gravacions de ràdio, durant la jornada es van habilitar al parc diferents ambients en els quals algunes de les entitats participants van organitzar diverses activitats. La jornada va finalitzar amb un menjar col·lectiu preparat per l'associació Balafon.

Precisament, un dels conflictes que va emergir durant el desenrotllament d'Open-roulotte va estar directament relacionat amb la "propietat" de la caravana i l'autoritat per a gestionar-la, per a prendre decisions sobre el seu ús. En el moment en què es va plantejar la constitució d'una entitat autònoma, formada per les persones i els col·lectius implicats en la seua cura i gestió, van aparéixer les reticències de l'oficina del Pla d'Intervenció Integral

que, recordem, emparava i finançava el projecte. Des d'este organisme s'entenia que la caravana era un bé públic, és a dir, un bé col·lectiu però gestionat i custodiat per l'Administració, sobre el qual els seus usuaris no havien de tindre poder de decisió.
L'última acció organitzada en l'espai públic, duta a cap quasi al terme del Pla d'Intervenció Integral va consistir, precisament, en una trobada (fig. 52) de diverses entitats i persones per a debatre sobre el futur de l'Open-roulotte com a estructura de gestió comunitària —l'Associació d'Aturats de Ripollet (en aquell moment en constitució), Asmaa (associació de la comunitat musulmana de Ripollet), l'Associació de Famílies de l'Escola El Martinet, la Biblioteca Municipal de Ripollet, PatinSSolidaris, grup Cosir i Xerrar, l'Associació de Fibromiàlgia, Fatiga Crònica i Sensibilitat Química Múltiple de Ripollet, el Club d'Escacs de Ripollet, l'associació cultural de dones cameruneses Balafon i la tècnica de Cultura de l'Ajuntament de Ripollet. A més del debat, es va invitar diferents persones per a xarrar sobre cultura i gestió cultural comunitària, i es va instal·lar el set de ràdio mòbil per a registrar converses amb les diferents entitats participants. Durant el debat van emergir tres temes principals:

1. Es va reafirmar la necessitat de les entitats del barri de relacionar-se i col·laborar en iniciatives conjuntes i organitzar-se col·lectivament per a dialogar i negociar amb l'Administració pública local. En el debat es va apuntar la possibilitat de constituir una federació d'entitats com una manera de substanciar i organitzar esta acció col·lectiva.
2. Es va detectar com un problema el desconeixement de les diferents realitats culturals del barri, i es va assenyalar com una de les causes del rebuig a la diferència i dels prejuís cap a les persones migrants i racialitzades. La idea de construir una xarxa d'entitats es va pensar com una via per a reforçar els vincles comunitaris i abordar este problema.
3. La trobada i el diàleg van donar peu a un debat sobre la gestió de la infraestructura de l'oficina del Pla Integral, que comptava amb un local a la plaça Rizal —la mateixa en la qual es va dur a terme l'acció "Compartix les teues recep-

> tes". Va sorgir la pregunta pel destí d'estos locals una vegada finalitzara el Pla i amb esta pregunta aparegué també la proposta de sol·licitar-ne una gestió col·lectiva per a ús de la xarxa d'entitats.

Este últim debat no s'allargà més de la jornada. Una vegada finalitzat el període d'execució del nostre projecte en el marc del Pla Integral, després de quatre anys de treball, la comunitat aglutinada entorn de l'Open-roulotte no estava prou organitzada com per a constituir-se formalment com a entitat, reclamar i disputar a l'Administració pública la gestió i cura de la caravana o l'ús i gestió comunitària de les oficines del Pla.

Esta experiència ens va fer replantejar algunes estratègies i adonar-nos que estar subjectes als temps de convocatòries, projectes i subvencions impedia establir vincles i participar de trames comunitàries a molt llarg termini. Vam concloure que era necessari poder arrelar-nos i comboiar-nos amb diversos agents, persones i col·lectius, sumar-nos a les trames comunitàries del territori, sense un horitzó temporal predeterminat. Els centres educatius, precisament, no han d'afrontar este problema, estan sempre en un lloc i disposen de temps per a construir vincles de col·laboració amb el seu entorn. Les escoles, com altres equipaments de proximitat, podrien ser institucions idònies per a assajar col·laboracions publicocomunitàries en la gestió dels recursos.

On està ací l'art?

Una última reflexió sobre el procés de l'Open-roulotte. El debat sobre què és o no és art està sempre obert o, almenys, hauria de ser sempre un debat obert. És l'Open-roulotte un objecte artístic? O l'"objecte artístic" és tot el procés de producció i organització col·lectiva generat al voltant de la creació de l'Open-roulotte? Estes preguntes ens semblen pertinents en tant que, com a docents o des de qualsevol altra posició dins de la trama comunitària que col·labora en el seu desenrotllament, poden sorgir dubtes sobre l'"artisticitat" del que ací definim com un procés col·lectiu de crea-

ció artística. La realitat és que la resposta a estes preguntes no és senzilla, ni única —cosa que potser és la part més interessant—, però podem afirmar amb bastant seguretat que la qualitat artística d'un objecte depén, en gran manera, del context en el qual s'hi entra en relació, del seu *context de recepció*. Esta és una idea i una discussió amb un llarg recorregut en la història de l'art occidental des que els i les artistes de les primeres avantguardes introduïren objectes quotidians en contextos de recepció artístics i els designaren com a objectes artístics. Mentres que una part dels debats estètics anteriors al segle XX girava entorn de la relació imitativa entre l'art i la vida, moviments com dadà o el surrealisme es van proposar esborrar la distinció entre art i vida. Posteriorment, a partir dels anys seixanta, diferents manifestacions de l'art conceptual, inclosos el *Land Art* o el *Site-specific Art*, van dur a terme obres fora dels museus i centres d'art, pensades per a un lloc i un context específics. Estos intents de diluir les fronteres entre art i vida van fracassar en la mesura en què van acabar sent ratificats i reconeguts pel camp social de l'art —és a dir, per les institucions de l'art i les seues figures professionals— i per tant, podríem pensar, escindides de nou de la vida, aïllades en l'espai "neutral", blanc i asèptic de les sales d'exposicions. Emprem el terme 'camp social' en el sentit encunyat per Pierre Bourdieu, com a espai social estructurat que té regles específiques que governen la competència i la distribució dels recursos i de diferents tipus de capital —econòmic, cultural, social i simbòlic.

La veritat és que esta història de la relació entre art i vida es fonamenta en una il·lusió que és fundacional de l'art modern. En realitat, el camp social de l'art, les seues institucions i els seus agents, mai han sigut autònoms, mai han estat deslligats de la vida i la societat. L'art, la cultura i les seues institucions han estat sempre entremesclats amb tota mena de processos socials, econòmics i polítics com la formació dels estats nació moderns, la mercantilització o la construcció d'una visió eurocèntrica del món. Més enllà d'exemples concrets com estos, podem interrogar-nos sobre el rol estructural d'algunes institucions culturals al llarg de la història en la dominació de les cultures indígenes, agrí-

coles, populars o d'altres grups humans i socials subalterns. Per exemple, els museus continuen sent llocs excloents, que exigixen una manera de comportar-se, de parlar, de relacionar-se amb l'espai, els objectes i les persones que encara respon a patrons socials i culturals i a valors morals característics de la civilitat blanca, burgesa, capacitista, adultocèntrica, etc. Tot això, malgrat els esforços d'alguns departaments educatius, de mediació o de públics per "obrir" la institució.

En definitiva, processos col·lectius de creació artística i cultural com els que ací descrivim partixen de la idea que art i vida estan imbricats de manera complexa i són, de fet, inseparables. La seua estratègia no és traure l'art del museu ni introduir la vida en el museu, per dir-ho d'una forma esquemàtica, sinó impulsar processos instituents i d'organització en una escala comunitària per a la gestió dels recursos necessaris per a produir cultura, i per a la gestió de les pràctiques i manifestacions culturals enteses com a recursos d'ús comú.

De nou sembla que ens hem desviat del camí, que això res té a veure amb el que els i les docents han de fer o fins i tot amb el que poden fer! a l'aula. En un cert sentit, és veritat. Els processos col·lectius de creació artística i cultural, tal com ací els plantegem no són, essencialment, una cosa a *ensenyar* o, ni tan sols, una cosa *de la qual participar*. No són una tècnica a aplicar ni tampoc la solució a algun problema. Poden ser utilitzats perquè els estudiants adquirisquen competències que els permeten desenrotllar-se en la societat futura, tal com demana el currículum, però més enllà d'això creiem que la seua virtut i la seua potència consistix en el fet que poden ser un exercici real de construcció, ací i ara, de la societat actual i de la futura. Això pot semblar grandiloqüent i totalment fora de l'abast del que una persona docent pot i, fins i tot, ha de fer. No obstant això, si considerem seriosament que l'art, la cultura i l'educació són palanques de transformació social, fins i tot els processos més senzills poden tindre impactes rellevants.

Però, realment, què és art?

Déiem que la definició de què és l'art o la cultura està perpètuament subjecta a disputa. Precisament perquè, com ja hem dit, la cultura modela la nostra identitat —individual i col·lectiva— i condiciona la manera en què comprenem el món i ens hi relacionem. Ja siga de manera precària, cínica, esperançadora, balsàmica o vehement, l'art i la cultura llancen sentit sobre la nostra existència. Este és el motiu pel qual estan contínuament oberts el debat i la baralla per definir què és la cultura o quines expressions artístiques són vàlides o no. Les controvèrsies entorn de l'art i la cultura es produïxen contínuament perquè diferents grups socials i humans tenen interessos diferents —i fins i tot contraposats. L'art i la cultura, entesos com a esferes de producció de sentit, de representacions i relats, són fonamentals per a aconseguir que una determinada manera de pensar, actuar i percebre el món arribe a ser hegemònica, és a dir, es convertisca en la norma. Dit d'una altra manera, la capacitat de cada grup per a predominar i exercir el poder i, d'esta manera, satisfer els seus interessos, requerix que les seues perspectives, valors i creences siguen acceptats i adoptats per la resta. En totes les societats, la tasca de produir i transmetre idees i valors passa per institucions i per dispositius de comunicació mediata. L'escola és una d'eixes institucions i dispositius. Per tant, l'escola es troba inevitablement travessada pels conflictes i les controvèrsies que es donen sobre com es definix l'art i quines pràctiques culturals són considerades normatives.

L'art i la cultura estan atrapats en una aparent contradicció interna: D'una banda, com a éssers humans, necessitem trobar punts de referència immòbils i patrons predictibles que ens permeten situar-nos en la realitat i relacionar-nos-hi. De l'altra, contràriament, necessitem trobar variacions en la nostra manera de sentir, comprendre i actuar que ens permeten adaptar-nos i relacionar-nos amb la multiplicitat i les diferències que trobem al món. A grans trets, s'ha arribat a assumir que les manifestacions de l'art premodern i de l'art popular es fonamenten en la repetició d'un cànon fix i invariable —en una tradició—, mentres que al contrari, l'art

modern es caracteritzaria per ser *innovador i avantguardista*, és a dir, per rebutjar qualsevol cànon i per ser una expressió única de la singularitat individual de cada artista. La veritat és que esta oposició entre tradició i innovació és una explicació construïda i difosa per la modernitat occidental i les seues institucions, que respon als seus propis criteris i interessos. El descrèdit de les cultures indígenes, agrícoles o de les classes populars com a manifestacions ancorades en la tradició i el mite, ha sigut una de les violències simbòliques que la modernitat occidental ha exercit per a anul·lar els estils de vida associats a estes i les seues formes de reproducció social.

Per a impulsar des de l'escola un projecte artístic comunitari podem preguntar-nos també quines pràctiques creatives i culturals són pròpies del context en el qual ens trobem i de quina manera es relacionen amb la cultura instituïda —incloent-hi la que podem anomenar *cultura escolar.* Amb 'cultura instituïda' ens referim a aquelles pràctiques culturals, valors i normes que són formalment establits i recolzats per institucions socials, governamentals o educatives.

Déiem que tota societat necessita dispositius per a consolidar uns certs patrons culturals alhora que deixa obertes vies i establix mecanismes per a generar innovacions culturals que donen resposta a noves necessitats, desitjos i expectatives, siga a través de figures individuals o mitjançant pràctiques col·lectives. Com explicava E. P. Thompson, la cultura popular és un fenomen molt més mal·leable i obert a la innovació del que el relat modern ha donat a entendre. Històricament, els usos i costums no han sigut pràctiques anquilosades i aferrades a un passat idealitzat. Esta és precisament la visió moderna, essencialista i identitària del folklore, que pretén preservar intactes sabers i costums populars.

Tot això té una relació directa i substancial amb el tipus de projectes i processos creatius dels quals venim parlant en este llibre. Fa dècades que, tant artistes situats al centre del camp de l'art contemporani i les seues institucions com, i especialment, altres agents socials i culturals que es troben en la seua perifèria —me-

diadores, educadores, activistes...— o fins i tot fora d'este, venen desenrotllant pràctiques col·lectives que operen, d'alguna manera, "per fora" de la lògica cultural dominant. Pràctiques i processos culturals que es caracteritzen, com hem dit fins ara, per vincular les manifestacions artístiques i culturals amb la vida —en les seues múltiples dimensions— i per explorar la capacitat dels sabers i l'organització col·lectiva per a enunciar i produir noves maneres de viure més justes i sostenibles. Una tasca "visionària" que, en certa manera, estava reservada als artistes i intel·lectuals. Parlem també d'un art i una cultura el sentit i la funció social de la qual no es decidix i resol des de dalt, en les oficines de les institucions o de la indústria cultural, sinó que es negocia des de baix en el si d'aquelles comunitats que participen de la seua creació i recepció, i que escapen així, en major o menor mesura, del rol passiu assignat al públic o als consumidors de productes culturals.

Els projectes comunitaris de creació artística i cultural oferixen a l'escola l'oportunitat d'integrar-se en una *comunitat de sentit,* de participar, al costat d'altres actors d'esta comunitat en la producció de representacions i usos. No parlem ací, com déiem, de transmetre un coneixement —sobre art contemporani o sobre art, així anomenat, comunitari— sinó de construir-lo col·lectivament juntament amb la comunitat educativa i les trames comunitàries del seu entorn. La formació de ciutadans actius, conscients dels seus drets i responsabilitats, capaços de contribuir positivament a la societat i afrontar els reptes del món contemporani, és part integral del procés educatiu. Els processos comunitaris de creació artística i cultural, tal com els plantegem ací, no serien tan sols una ferramenta formativa, sinó un espai en el qual debatre, proposar i construir efectivament respostes als reptes del món contemporani, actuant des de l'entorn més pròxim.

L'estètica escolar. Avaluant les pràctiques artístiques comunitàries

Bàsicament, podem trobar dos posicions sobre el valor estètic dels objectes o manifestacions artístiques que es produïxen en un

procés col·lectiu de creació. D'una banda, podem mesurar estos resultats amb un estàndard "universal" d'excel·lència. De l'altra, podem valorar estes pràctiques i objectes artístics en relació amb com són de significatius per a les persones que els han produïts, en el context en què es compartixen amb altres persones i en funció de l'ús simbòlic que totes elles puguen fer d'eixes pràctiques i objectes artístics.

A vegades es critiquen els projectes artístics comunitaris perquè, des d'una posició dirigida a l'excel·lència, els seus resultats formals són pobres, sense sofisticació o convencionals. Des de la posició contrària se sol replicar que eixes "mancances" són irrellevants, ja que la importància del projecte consistix en el procés de creació i com de significatiu siga per als qui hi participen. No direm que la virtut es troba en un punt mitjà. D'una altra manera, pensem que, perquè una manifestació cultural siga significativa per a qui participa de la seua creació també es requerix un ús sofisticat i experimental dels llenguatges artístics, de les formes i els materials plàstics amb els quals es treballa. En cas contrari ens trobarem atrapats en la repetició de solucions formals ja conegudes, la qual cosa comporta també la repetició d'idees, significats, narracions i representacions. En definitiva, en el llenguatge artístic, allò que es diu està condicionat per com es diu. D'altra banda, l'atenció als detalls, a les qualitats dels materials emprats o a la manera de presentar els resultats d'un procés comunitari de creació artística indiquen la importància que es dona, col·lectivament, a eixos mateixos resultats. Cert és que els centres educatius no compten a sovint amb els recursos materials i tècnics necessaris per a cuidar i valorar el treball realitzat. Produir una instal·lació artística, editar un vídeo o una publicació, emprar ferramentes informàtiques avançades... són coses que poden tindre un alt cost econòmic. Sobre com abordar esta dificultat en parlarem més avall.

El currículum actual no fa cap referència a l'excel·lència en els seus criteris d'avaluació i el seu plantejament sembla més pròxim al segon criteri de valoració, més enfocat a descobrir, expressar, cooperar, compartir i establir relacions entre les

pràctiques artístiques i els seus diferents contextos. No obstant això, la cultura de l'excel·lència està molt instal·lada en el nostre inconscient col·lectiu. La idea que hi ha un barem universal per a mesurar la qualitat d'una obra artística. Esta idea és la que sosté la creença *en els grans mestres de l'art* —a pesar que l'obra de molts d'estos "grans mestres" no va obtindre el reconeixement del públic o la crítica de manera immediata. Cal observar també que el barem i els criteris pels quals es reconeix l'excel·lència o el valor *universal* d'una obra artística han sigut durant molt de temps, en realitat, gens universals i sí molt particulars: els propis de les societats occidentals.

Ja hem parlat més amunt de com els valors culturals dominants s'establixen com la referència per a mesurar qualsevol manifestació artística o cultural, independentment del seu context. No hi tornarem, però insistirem una vegada més que, per contra, les pràctiques artístiques i culturals situades partixen de les característiques específiques del context en el qual es duen a terme, precisament per a esdevindre significatives en eixe precís context. Això no exclou que altres persones, en un context social o cultural diferent, puguen interpretar-les i construir nous significats i usos d'eixes mateixes pràctiques o manifestacions artístiques i culturals. Amb això volem dir que els processos comunitaris de creació artística i cultural no tenen perquè estar limitats exclusivament al "xicotet" món del barri, el poble o la regió. En primera instància perquè qualsevol assumpte local està relacionat amb processos d'escala global, i en segon terme perquè qualsevol assumpte local pot entrar en contacte amb els assumptes particulars d'altres llocs. Per exemple, podem fer un procés de creació musical a partir de les particularitats del paisatge sonor del nostre territori (vegeu l'exemple pràctic 2 d'este capítol) i al mateix temps relacionar eixes particularitats amb les transformacions del paisatge en una escala global a causa de l'acció humana. D'igual manera, podem posar en diàleg el resultat d'este procés de creació musical amb altres processos de creació artística realitzats per altres persones a partir d'investigar els seus propis paisatges sonors.

El joc com a fer i saber

Encara que de passada, ja hem parlat en la introducció a este llibre sobre la genealogia de la *infància.* La concepció moderna de la infància marca encara hui la nostra percepció de xiquetis i jóvens, que continuen sent vistes freqüentment com a persones "incompletes". És per això que la imatge de la infància se centra, moltes vegades, en allò que els xiquets i xiquetes encara no són capaços de fer o en allò que els falta. Esta imatge condiciona enormement la participació de la infància en els processos i les relacions socials. També limita la possibilitat de desenrotllar l'aprenentatge com un procés col·lectiu de construcció de coneixement, ja que el xiquet o la xiqueta es perceben únicament com a receptors de coneixement. L'educació artística ha constituït en el passat un exemple d'esta concepció bancària de l'educació. El terme 'educació bancària' formulat pel pedagog Paulo Freire té múltiples dimensions en les quals no entrarem ací per falta d'espai. Per al que ací volem explicar servix prendre únicament en consideració la idea que l'educació bancària comprén l'educador com un "depositant" que transferix coneixements als estudiants com si estos foren "depòsits" buits. Per contra, l'actual currículum establix com una de les competències específiques de l'àrea la capacitat d'expressar i comunicar a través d'obres pròpies i de manera creativa, emprant el so, la imatge, el moviment, etc.

Podem considerar que cada persona, en cada un dels moments del seu cicle vital, percep el món d'una manera distinta. Així mateix, podem entendre que totes eixes percepcions diverses poden enriquir la mateixa comprensió i experiència de totes les persones, independentment de la seua edat.

La incorporació de la infància i la joventut als processos comunitaris de construcció de coneixement, en general, i de creació artística i cultural, en particular, podrien servir per a organitzar els espais i els intercanvis socials de noves formes, més inclusives que les instituïdes. En canvi, des d'una posició adultocèntrica, la infància és a sovint percebuda com una molèstia en els espais

de participació social (reunions, assemblees, tallers o qualsevol altra). En un sentit molt distint, però responent a eixa mateixa lògica adultocèntrica, trobem iniciatives com els consells locals d'infància i adolescència, que reproduïxen "a escala" els rituals i els espais de participació dels adults.

Generar espais de participació social i comunitària que incloguen la infància, o que fins i tot puguen ser liderats per xiquetis o jóvens, continua sent un repte majúscul. Una de les vies per a superar-lo pot ser el joc.

Vaja per davant, no parlem del joc com un "assaig" d'activitats típicament adultes. Tampoc ens referim al joc com un instrument per a transmetre de manera seductora determinats coneixements o inculcar uns certs hàbits —a la manera de la tan gastada gamificació—, sinó del joc com un quefer i un saber valuosos en si mateixos en tant que són maneres de relacionar-se amb l'entorn i conéixer-lo, i que per tant implica el desenrotllament de diverses habilitats i competències —entre les quals pot haver-hi algunes que no estiguem arreplegades en el currículum, dit siga de pas. Durant la infància, totes les persones som expertes en l'art de jugar. No obstant això, a mesura que entrem en l'edat adulta, es consideren més importants altres activitats i coneixements. És llavors quan perdem el nostre coneixement expert en el joc.

Mitjançant el joc podem prendre consciència corporal de l'espai i del territori. Al mateix temps, el joc mobilitza la imaginació i és una activitat performativa, un terreny adobat per a imaginar i prefigurar noves maneres de relacionar-se amb les altres persones i amb el nostre entorn. Processos com els descrits en Open-roulotte aprofiten eixa potència del joc per a explorar el territori, i teixir relacions de col·laboració i veïnatge.

Per a nosaltres, una referència primordial sobre el joc com a forma de participació real en la construcció col·lectiva i autoorganitzada de l'entorn és l'experiència dels *skrammellegeplads* sorgits en els anys quaranta a Dinamarca (fig. 53), que poc més tard es va por-

tar al Regne Unit a on el nom es va traduir literalment com a *junk playgrounds* ('patis d'esplai d'escombraries'). Posteriorment, a fi de fer el concepte més "digerible" per a les autoritats van passar a ser denominats adventure playgrounds. Els *adventure playgrounds* partixen, en realitat, d'una pràctica ordinària en el joc infantil com és l'autoconstrucció de zones de joc, escenari de jocs simbòlics o altres de tipus més físic i de moviment, siga en el medi natural en entorns rurals o en solars erms o descampats en els entorns urbans. Seguint esta mateixa idea, els *adventure playgrounds* són espais a l'aire lliure en els quals es disposen materials de rebuig —d'ací això de *junk playgrounds*— i ferramentes que xiquetes i xiquets poden utilitzar per a construir les seues pròpies zones de joc[7]. Este és un entorn adobat per a desplegar la inventiva i la creativitat, i que potencia les possibilitats d'experimentar i fer descobriments. Tot això implica posar en pràctica formes d'autoorganització i participació per a la presa col·lectiva de decisions sobre la construcció de l'entorn i també —el que és igual d'important— sobre l'ús i la gestió dels recursos o sobre les normes de convivència en l'espai de joc.

Salta a la vista que, amb les normatives i estàndards de seguretat vigents, resulta molt difícil replicar el funcionament dels *adventure playground* originals en l'actualitat. No obstant això, els adventure playgrounds continuen existint a dia de hui en molts llocs, particularment a Dinamarca i el Regne Unit. En l'àmbit escolar pot ser molt útil consultar el treball i la investigació pràctica realitzats pel col·lectiu Basurama, en la qual han explorat vies d'homologació i certificació de zones i elements de joc autoconstruïts en patis escolars.

L'exemple dels *adventure playgrounds* ens servix una vegada més per a examinar com els quefers quotidians com el joc poden arri-

....

7. L'ONG London Play compta en el seu arxiu audiovisual amb un breu reportatge televisiu gravat a finals dels anys setanta sobre el Notting Hill Adventure Playground. El reportatge pot servir per a fer-se una idea bastant més precisa del funcionament i l'experiència dels *adventure playgrounds*. Pot veure's en el seu canal de YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=9-fhzPS8teo

bar a ser mitjans i ferramentes no sols per a estimular la manipulació simbòlica i desenrotllar la creativitat, sinó que també poden obrir infinitat d'oportunitats per a assajar formes de participació social i afectar l'entorn compartit per xiquetis i persones adultes i fer-lo més habitable i convivencial per a totes.



Fig. 53. Estructures fetes per xiquets i xiquetes en un adventure playground al municipi d'Ås, prop d'Oslo, 1973.

Economia dels quefers (recursos, pressupostos...)

Déiem que el desenrotllament d'estos processos de treball pot requerir recursos materials quantiosos. També poden ser molt elevats els costos en recursos humans si col·laborem amb professionals tècnics o artistes. També la falta de temps pot considerar-se un cost inassolible per als centres educatius.

Els resultats dels processos de creació poden ser de molt diversa magnitud i complexitat, i per tant poden requerir recursos molt variats en qualitat i quantitat. Moltes vegades el més costós d'aconseguir no són els materials usats en la formalització del procés. Es pot recórrer al reciclatge, la reutilització o a l'ús de ma-

terials molt barats. També podem utilitzar materials dels quals les escoles solen estar ben assortides però fent-ne un ús heterodox, diferent de l'habitual.

Més difícil encara pot ser disposar dels recursos humans que requerix el procés de creació. En este cas la solució ha de passar necessàriament per la col·laboració i el treball en xarxa. Deixant a un costat la participació voluntària de persones que puguen formar part de la comunitat educativa o d'entitats socials o veïnals la missió de les quals contemple la participació en esta mena de projectes, els processos de treball poden requerir l'aportació de professionals de diversos àmbits, entre altres, d'artistes. Cada vegada són més els artistes, col·lectius artístics, institucions i organitzacions socials i culturals que consideren l'impuls de processos col·lectius i la col·laboració amb diferents persones i entitats com una part integral del seu treball. Estes persones i entitats, al contrari que l'escola, poden optar a algunes vies de finançament a través d'ajudes públiques o privades. És important que estes entitats establisquen la seua relació amb els centres educatius en termes de col·laboració. Per contra, moltes vegades, els projectes s'oferixen a les escoles quasi com si foren un "servici". Tal com venim parlant al llarg de tot este llibre, entenem que la relació entre l'escola, les comunitats educatives i altres actors socials i culturals hauria de donar-se idealment en uns termes més horitzontals de *co-laboració* i *co-creació*. La col·laboració no sols és una manera de distribuir els costos materials, sinó també els costos en hores de dedicació.

Per últim, també ens trobem que alguns centres educatius es veuen sobrepassats per una oferta de servicis, projectes i programes de tota mena. Pot ser interessant vincular algunes d'estes propostes entre si, d'una manera que transforme la relació individual amb cada entitat —establida en termes de provisió de servicis—, en una xarxa de col·laboracions multilaterals dirigida a un procés de treball global. Este treball en xarxa pot permetre conjuminar esforços i posar en relació persones, col·lectius o institucions de diferents àmbits: social, científic, artístic, etc.

Conflictes, malestars i clivelles en les institucions

Els processos comunitaris no estan exempts de conflictes i malestars, precisament perquè es fonamenten en el tracte entre persones i en la negociació entre estes mateixes persones per a prendre decisions en un pla, almenys sobre el paper, d'igualtat. Observem que, cada vegada més, el conflicte és percebut com un obstacle que s'ha d'evitar, com un fenomen que tan sols conduïx al desorde. Des d'una altra perspectiva podem veure el conflicte com un element necessari per a l'aprenentatge, el canvi i la millora social. La clau és, òbviament, trobar les ferramentes i els procediments adequats per a resoldre el conflicte de manera constructiva.

Maneres d'afrontar el conflicte

A vegades el conflicte s'evita mitjançant solucions que generen un consens inapel·lable en tant que eviten qualsevol factor que puga tensar les relacions entre els diferents actors implicats en el desenrotllament del procés col·lectiu de creació artística. És en estos casos quan s'arriba a resultats merament formals i ornamentals o que, com a màxim, incorporen motius pràcticament inapel·lables per ningú. Ens referim a lemes i enunciats massa generals i abstractes com per a estimular un debat obert, reflexiu i situat. Colorits murals que invoquen valors com la tolerància o la convivència, o *performances* i coreografies amb crides a la pau o la igualtat.

Este tipus de pràctiques respon a una visió de l'educació i l'escola com a esferes de les quals ha de ser expulsada la conflictivitat. I no obstant això, l'escola, com totes les institucions, està travessada pel conflicte. La negació del conflicte està relacionada, al seu torn, amb una visió tecnocràtica i positivista de l'educació, que nega la realitat del conflicte com a resultat de la disparitat dels interessos de diferents classes i grups socials. Contràriament, podem comprendre el conflicte com un element necessari per a la vida en societat, en general, i per al desenrotllament dels centres educatius, en particular. La discrepància i el conflicte són la base del debat que, al seu torn, és un dels fonaments del pensament

crític i la innovació. Lluny d'esta perspectiva, el conflicte i el dissens s'experimenten en moltes ocasions com un funcionament defectuós del centre educatiu i com la causa d'un malestar. Precisament, els processos comunitaris poden "estressar" l'estructura organitzativa de les institucions en introduir dinàmiques, persones i elements aliens al "normal" funcionament d'estes.

Enfront d'això, la visió tecnocràtica de l'educació es comprén a si mateixa com a ideològicament neutral, de manera que qualsevol decisió es presenta com una acció tècnica, deslligada de valors ideològics. Per este motiu el conflicte es percep, des d'esta perspectiva, com una cosa que obeïx a interessos ideològics o polítics i, en qualsevol cas, aliens a la institució. La negació del conflicte comporta, en la pràctica quotidiana, la concentració del poder de prendre decisions en una minoria formada per cossos tècnics i experts i, per consegüent, pretén despolititzar la institució i de la comunitat educativa. En el cas que ens ocupa, pot ocórrer que les intervencions artístiques del tipus que esmentàvem més amunt —el mural, la *performance*—, acaben sent dissenyades o planificades per l'equip docent o per algun o alguna artista convidada a col·laborar, de manera que la participació de la comunitat educativa en conjunt o d'altres persones o col·lectius de l'entorn es veja reduïda a la mera execució de la intervenció artística.

En este entorn tecnocràtic, les persones o grups discrepants seran qualificats de manera pejorativa com a conflictius i motivats per raons ideològiques o polítiques. La contradicció consistix en el fet que la mateixa organització de l'ensenyament és sempre una qüestió ideològica.

Per últim, el conflicte pot ser tractat com un problema de percepció individual, desvinculat de la diversa adscripció social de les persones que hi ha implicades. Des d'esta perspectiva, es reconeix l'existència del conflicte, però s'aborda únicament com un problema de percepció i comunicació entre diferents subjectivitats personals, de manera que nega la possibilitat de discutir si tenen i quin pot ser el seu origen material i estructural. El diàleg

i la comunicació són absolutament necessaris per a resoldre el conflicte, però per si sols no poden explicar-los ni tampoc, moltes vegades, resoldre'ls.

Per a comprendre i afrontar el conflicte és necessari preguntar-se pel context en què es produïx, els interessos que hi ha en joc i la posició que ocupa cada una de les parts enfrontades.

Com podem utilitzar el conflicte d'una manera didàctica, democràtica i no violenta? En última instància, la resposta a esta pregunta ens conduïx a un dels assumptes centrals d'este llibre i que és la participació de les comunitats en el què i en el com del procés educatiu. Com hem dit, afrontar el conflicte passa, lluny d'ocultar-lo o neutralitzar-lo, per exposar les seues causes i les repressions i insatisfaccions que hi subjauen. Els processos col·lectius i comunitaris de creació artística i cultural poden proporcionar un context adequat per a superar el conflicte, és a dir, per a afrontar-lo i anar més enllà transformant de pas l'estat de coses donat. Estos processos poden proporcionar entorns propicis per a la comunicació i la deliberació col·lectives, en els quals prendre consciència de la interdependència dels individus i d'estos amb el seu entorn, com també en els que posar en pràctica la cooperació com a via per a la resolució de problemes.



Quin tipus de conflictes podem trobar-nos durant el desenrotllament d'un procés comunitari de creació artística?

Un dels possibles focus de conflicte pot ser, precisament, la pertorbació de la jerarquia i l'autoritat per a prendre decisions sobre determinats assumptes. El conflicte pot donar-se perquè, en un moment determinat, el criteri d'actors externs al centre educatiu diferisca del de la direcció o de l'equip docent. O perquè el procés de treball done peu que l'alumnat qüestione —més del ja habitual— la seua autoritat. Dins d'esta "tipologia" també poden aparéixer conflictes entre el centre i estaments educatius superiors

per discrepàncies sobre la idoneïtat pedagògica o curricular dels mètodes o dels fins del procés comunitari.

Un altre tipus de conflicte usual és el relacionat amb l'alteració dels protocols i el funcionament regular del centre educatiu, bé siga perquè es canvia la planificació dels horaris regulars, s'altera la composició habitual dels grups classe o bé perquè s'ocupen espais per al desenrotllament d'unes certes fases del procés que habitualment estan destinats a altres funcions. En este sentit poden sorgir fàcilment discrepàncies i malestars pel fet de pertorbar el normal desenrotllament del currículum escolar o la manera en què habitualment alguns docents fan la seua labor.

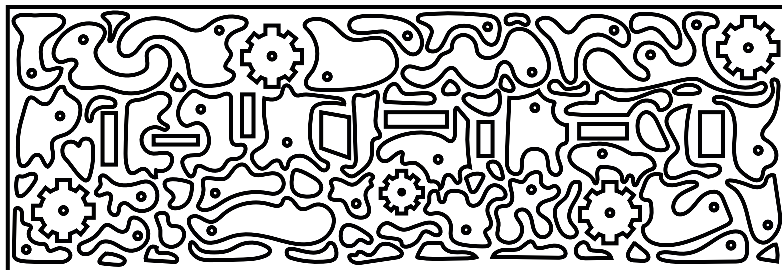
Un tercer tipus de conflicte pot sorgir per les mateixes temàtiques abordades durant el procés d'investigació, especialment quan esta investigació aborda explícitament qüestions d'orde moral o polític. Més encara, el conflicte pot romandre soterrat i esclatar en el moment precís en què el procés d'investigació es formalitza en una acció o un objecte artístic que es mostra públicament. També pot aparéixer perquè els processos de treball desenrotllats aborden qüestions controvertides en el si de la comunitat o en el territori, que poden estar travessades per posicions polítiques divergents: la conservació d'un espai verd en el barri, una intervenció urbanística, la instal·lació d'una determinada indústria en la zona, la defensa del patrimoni local, la vulneració de l'un o l'altre dret, etc. Els exemples poden ser incomptables. D'altra banda, les controvèrsies poden ser més generals i estar referides directament o indirectament a principis morals o polítics: el feminisme, la identitat —sexual, cultural o d'un altre tipus—, el racisme, la xenofòbia o altres discriminacions, la justícia social, l'ecologisme, el pacifisme, la crítica al capitalisme… Totes estes qüestions poden aparéixer durant el desenrotllament d'un procés de creació col·lectiva, siga de manera intencionada i programada o bé espontània.

En estos dies és freqüent sentir que la societat està *polaritzada*. Este terme ens sembla inadequat, ja que situa en dos extrems equivalents posicions morals i polítiques que no ho són. Per posar-ne

un exemple tan conegut com vigent i il·lustratiu: No és cert que el feminisme siga una posició equivalent al masclisme només que situada en l'extrem contrari de les polítiques de gènere. Mentres que el feminisme busca la igualtat de drets i oportunitats entre dones i hòmens, i la desaparició de les estructures socials, econòmiques i culturals que perpetuen la discriminació basada en el gènere, el masclisme promou actituds, creences i comportaments que resten drets a les dones. De cap manera estes posicions poden considerar-se dos pols simètrics d'un mateix espectre. I no obstant això, la cantarella de «ni masclisme ni feminisme» està a l'orde del dia. En realitat, este tipus de plantejaments constituïxen una expressió reaccionària, promoguda per grups socials dominants davant de l'amenaça que suposen per als seus interessos els avanços i conquestes de diversos moviments socials. L'educació, l'art i la cultura són escenaris de l'anomenada, precisament, *guerra cultural*. Les escoles s'han vist afectades per esta classe d'atacs —la immersió lingüística, l'educació sexual o la memòria històrica han sigut sovint el seu objecte. Comptar amb una xarxa comunitària fort pot servir per a contrarestar esta reacció i afrontar col·lectivament els seus atacs.

També podríem dividir estos conflictes en dos úniques categories. L'una integrada pels conflictes a l'interior del centre educatiu, relacionats amb el funcionament del centre i els hàbits de les persones que hi desenrotllen la seua activitat, i l'altra categoria integrada pels conflictes que resulten de la interacció entre el centre i el seu entorn social més o menys pròxim.

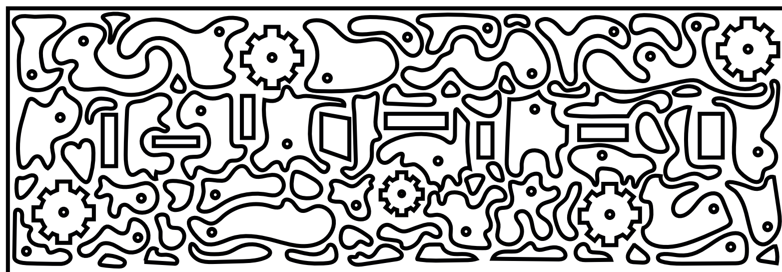
El conflicte i els malestars poden ser un indicador que s'estan produint canvis. Afrontar el conflicte com una oportunitat d'aprenentatge i transformació requerix una energia de la qual no sempre disposem o que no compartim amb altres persones. La confiança i la flexibilitat, permetre que cada persona o col·lectiva aporte als processos des del seu coneixement i experiència, repartir les càrregues de treball i les responsabilitats a cada u segons les seues possibilitats, poden ser maneres d'afrontar constructivament el conflicte.



- ◊ Com es prenen les decisions i qui pot decidir sobre la distribució dels recursos necessaris per a produir cultura, sobre el tipus de manifestacions culturals que es produïxen o sobre els usos que es fan de les manifestacions culturals?

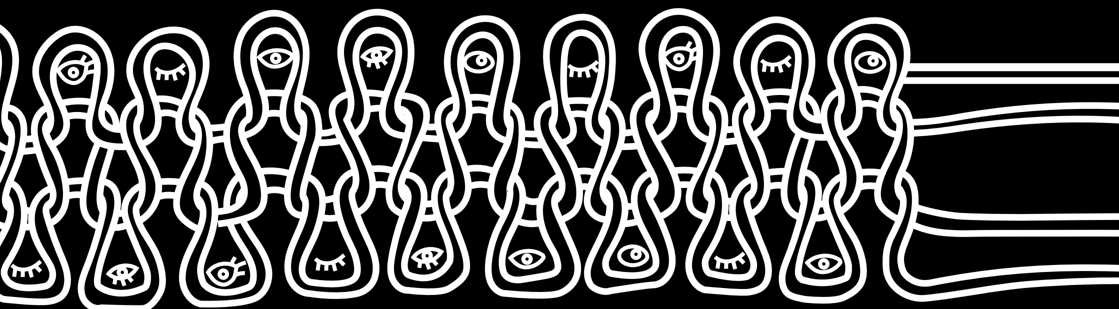
- ◊ Com podem, des de l'escola, impulsar o col·laborar en processos instituents i d'organització en una escala comunitària per a la gestió dels recursos necessaris per a produir cultura, i per a la gestió de les pràctiques i manifestacions culturals enteses, al seu torn, com a recursos comuns?

- ◊ Quins punts de referència més o menys permanents poden ajudar-nos a situar-nos en la realitat i relacionar-nos amb esta? I d'altra banda, quines variacions i innovacions en la nostra manera de sentir, comprendre i actuar ens permeten adaptar-nos i relacionar-nos amb la multiplicitat i les diferències que trobem al món?



5
EPÍLEG





EPÍLEG

Déiem al principi d'este llibre que el nostre propòsit era proporcionar alguns elements de referència que permeteren a qui el lligga situar-se des de l'escola en l'àmbit de les pràctiques artístiques situades i desenrotllades en col·laboració amb comunitats. Una cosa més semblant a un mapa que a una guia o un receptari. Este propòsit es fonamenta en la convicció que les pràctiques artístiques i culturals *amb* les comunitats i *en* els territoris han de respondre i estar intrínsecament relacionades amb les seues circumstàncies, necessitats, desitjos i particularitats —sense deixar per això d'estar connectades amb qüestions globals.

Un altre dels nostres propòsits era no col·locar-nos en la posició dels experts que, des de la seua talaia, pretenen tindre una visió general i objectiva de la realitat. Més prompte al contrari, escrivim este llibre arran de terra i immerses en el flux continu de l'activitat quotidiana. Això ens porta a preguntar-nos si tal vegada ajudaria a la comprensió dels llibres que estos inclogueren un apèndix en el qual s'explicaren les circumstàncies en què van ser escrits, allò que esdevingué a les seues autores durant el temps de la seua escriptura. Si més no, este apèndix podria servir per a matisar la lectura dels textos i fins i tot llançar-hi noves interpretacions. Podria ser que les nostres circumstàncies hagen influït en què el mapa resultant no siga de molt fàcil comprensió per no tindre punts de referència definits i clarament localitzats. D'altra banda, hem de confessar que ens interessen més les relacions, els processos, les motivacions, les direccions i els actes d'enunciació —coses que en si mateixes tenen a veure amb el moviment—, que els objectes delimitats, les posicions fixes o els noms. Dit d'una altra manera, ens sembla necessari reconéixer les dinàmiques que marquen un camp social —siga el de l'art, l'educació o qualsevol altre— almenys tant com les seues parts constituents. Això tal vegada fa difícil dibuixar un mapa que siga verdaderament accessible...

Amb tot això, ens agradaria que este llibre servira per a trobar fluxos i corrents en els quals poder submergir-se de manera que

cada u puga traçar el recorregut que millor s'ajuste a la seua situació i interessos. Així doncs, hem intentat no sols descriure quines pràctiques artístiques poden realitzar-se amb les comunitats des de l'escola, sinó també per què i per a què. Tenint més o menys clares les respostes a estes preguntes ens sembla molt més fàcil imaginar pràctiques i processos creatius i educatius que siguen significatius i que estiguen oberts a la participació real de les col·lectivitats.

Per a denotar les motivacions i dinàmiques dels processos col·lectius de creació artística i cultural —que moltes vegades romanen soterrades i invisibles— ens hem servit en gran manera de la descripció detallada de processos que nosaltres mateixes hem impulsat o en els quals hem estat involucrades. Per això mateix —insistim— els processos descrits s'oferixen com un cas d'anàlisi que ajude a observar i comprendre millor eixes dinàmiques no tan evidents. Estem convençudes que fer això no hauria sigut possible sense el coneixement que ens ha proporcionat l'experiència en primera persona dels processos descrits. Este és el motiu pel qual hem decidit utilitzar-los, no perquè siguen modèlics en comparació d'altres.



Déiem que ens interessen més els actes de parla —els usos del llenguatge en un context determinat— que les paraules. No obstant això, és impossible renunciar a posar nom a les coses, ja que és imprescindible per a pensar i comprendre el món que ens envolta. Tot i això, ens sembla convenient prendre consciència que l'acte d'anomenar és sempre un acte violent, ja que exigix interrompre el moviment de les coses per a fixar-ne la identitat, detindre el seu esdevindre. Un dels noms que hem rebutjat utilitzar en este text, o expressat d'una altra manera, un dels llocs des del qual no hem volgut parlar és el de l'"art comunitari". Hem insistit que els processos col·lectius de creació artística que ens interessen són inseparables, i en bona part indistingibles, de la vida. No haurien de ser, per tant, una disciplina artística *museïficable* o un contingut

curricular, sinó una manera d'embolcallar la producció simbòlica (la creació d'imatges, textos, representacions, relats, rituals, etc.) amb tot allò que esdevé en un context donat.

És important destacar i tindre en compte que este embolcall requerix considerar, pensar i manejar tota una sèrie de coses que estan més enllà (o més ençà) de la creació artística, de les mateixes produccions artístiques o culturals, de la seua materialitat i del sentit que puguen arribar a tindre. Ens referim principalment a com organitzem col·lectivament la producció d'imatges, textos, representacions, relats, rituals, etc., de la cultura en general, de manera que esta siga democràtica i que el sentit d'estes produccions artístiques i culturals siga un bé comú, del qual tinga cura una comunitat. En el cas que ens ocupa parlem, clar està, d'una comunitat que inclou l'escola, com a institució, i també les persones que habiten els territoris en els quals es troba i, de manera destacada, l'alumnat mateix.

Tot este tipus de qüestions semblen estar molt lluny de la creativitat, de la poesia i de l'art i, no obstant això, és fonamental tindre-les en consideració perquè no hi ha alternativa: Com hem dit adés, cap manifestació cultural, siga una gran obra pictòrica, una festa popular o un llibre de text, ocorre en el buit i de manera espontània. Per a arribar a existir, totes estes manifestacions requerixen una armadura institucional, mètodes i tècniques de gestió i l'organització de moltes persones, entre altres coses. L'impuls i desenrotllament de processos col·lectius de creació artística i cultural amb la participació de l'escola requerix que ens fem preguntes sobre quin tipus d'institucionalitat volem que regisca la vida col·lectiva, com volem gestionar els recursos, qui pot prendre decisions sobre el que es fa, etc. Estes preguntes són eminentment polítiques i poden semblar avorrides o molt allunyades de la pedagogia i de l'art. No obstant això, ens semblen incompletes i buides qualsevol anàlisi o proposta entorn de les pràctiques —artístiques, culturals o educatives— que no tinga en consideració els elements estructurals de la societat amb els quals estan inseparablement imbricades. El quid de la qüestió és que tota pràctica

estètica comporta una pràctica política, de manera que estètica i política són indissociables. En siguem conscients o no, ens cause rebuig o no, les dos facetes estan inseparablement unides a la labor diària, quotidiana i ordinària de totes les persones que ens dediquem a l'educació, siga en l'àmbit formal o informal.



Desitjaríem que este llibre siga útil a qui el lligga, en el sentit més pragmàtic del terme, com una ferramenta que pot servir per a fer alguna cosa. Ens encantaria que fora útil a algunes persones per a impulsar processos de treball interessants, motivadors i transformadors allí a on actuen, com a docents, membres de la comunitat educativa o simplement com a veïnes d'una escola.

Som conscients que res del que hem escrit és una revelació, que tot text s'encavalca amb tot el que s'ha dit i escrit anteriorment i, com a màxim, cada nou text pot afegir xicotetes variacions del mateix que s'ha dit ací i allà. Així es construïx el pensament, no és resultat de les capacitats superiors d'un individu genial capaç de revelar veritats ocultes. És per això que ens encantaria que este llibre servira per a mantindre oberta la conversa sobre el que s'hi diu. Una conversa col·lectiva que ens permeta a totes aprofundir en el debat sobre l'art, la cultura, l'educació i la seua relació amb la societat de la qual són part constituent. En definitiva, desitgem que el que hem explicat en este llibre continue viu més enllà de les seues pàgines.

SOBRE ELS AUTORS

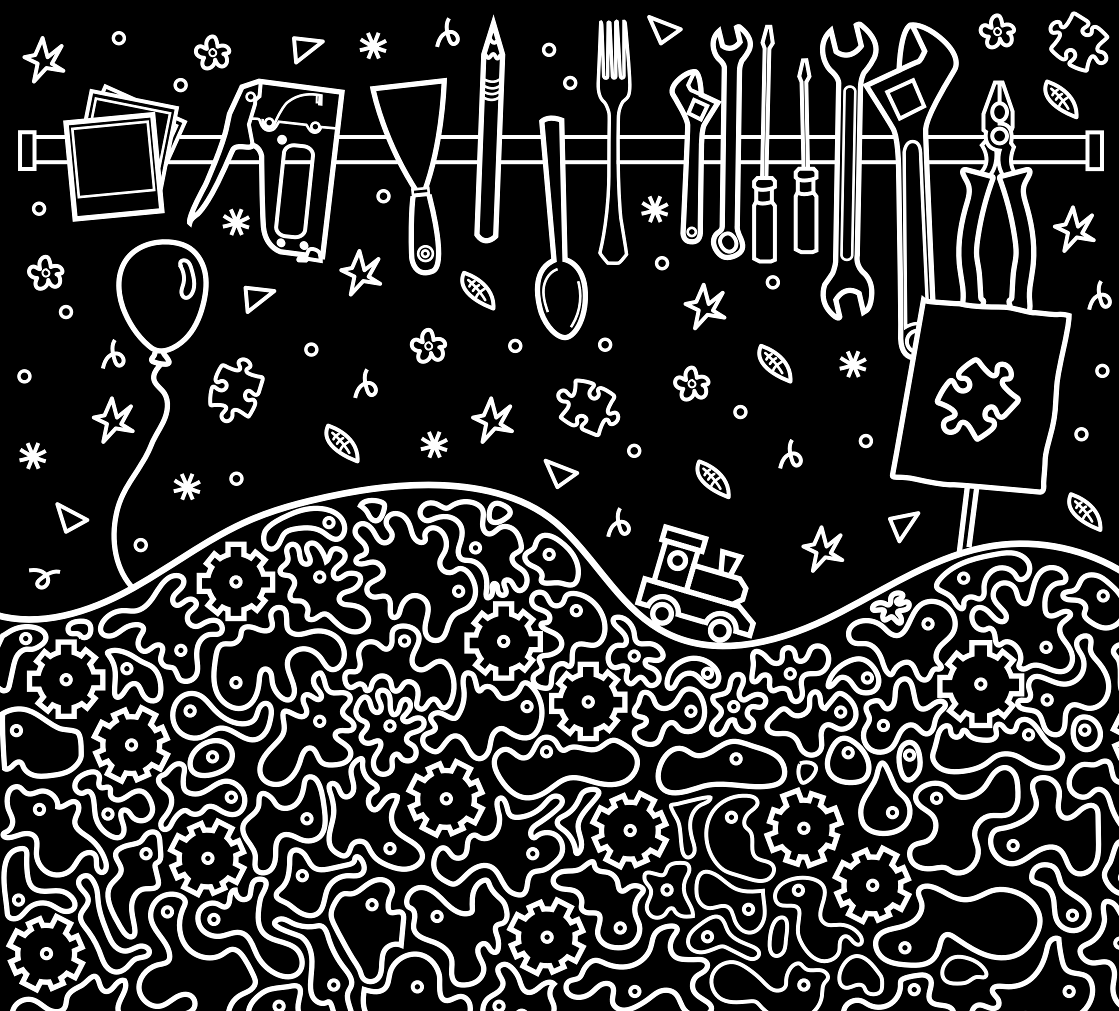
LaFundició és una cooperativa que impulsa processos col·lectius per a instituir pràctiques materials i simbòliques situades, i produir formes de relació i sabers com a recursos d'ús comú.

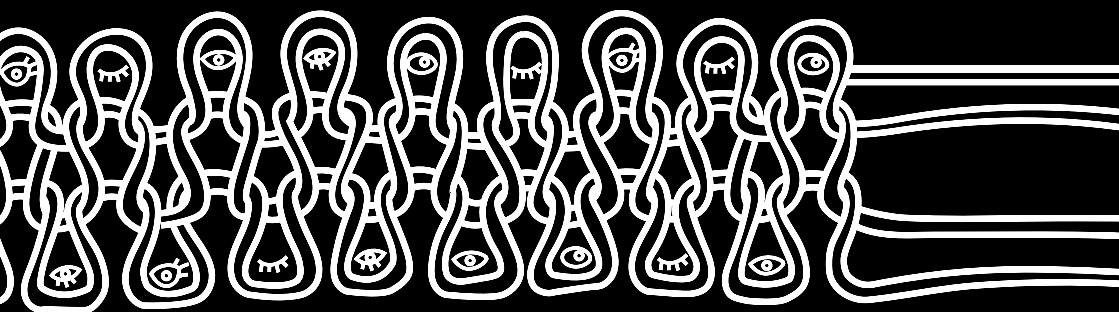
A través d'eixos processos situats ens interroguem sobre el paper de l'art i la cultura, com a esferes de construcció col·lectiva de sentit i subjectivitat, en la trama de la vida. És a dir, la manera en què les narratives, els símbols i les imatges que produïm i posem en circulació afecten i condicionen la manera en què reproduïm socialment la vida i satisfem les nostres necessitats materials. Des d'eixe qüestionament assagem pràctiques culturals i comunals per a imaginar mons que prenguen en consideració les relacions d'interdependència entre les persones, i entre estes i els socioecosistemes de què formen part.

Fundada en 2006, LaFundició arrela les seues pràctiques a la ciutat de l'Hospitalet, especialment a partir de 2013, quan obri un espai físic en el barri de Bellvitge. Des d'allí comencem a habitar el territori i a sumar-nos als seus entramats comunitaris per a construir conjuntament xarxes de suport mutu per al sosteniment i cura de la vida.

La ciutat de l'Hospitalet és un territori paradigmàtic de les perifèries urbanes, tant per la seua configuració urbanística, la seua història i la seua composició socioeconòmica i cultural, com per la seua relació amb la metròpolis de Barcelona. No obstant això, la seua situació entre el delta del riu Llobregat i la serra de Collserola constituïx un tret singular. Des d'este lloc ens preguntem quines són les seues potències per a desenrotllar, entremesclades, pràctiques simbòliques i materials per a una transició ecosocial i feminista.

BIBLIOGRAFIA





REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES CITADES EN EL TEXT

Ávarez Uria F. y Varela J. (1991). *Arqueologia de la escuela*. Ediciones de la piqueta. Madrid

Cevallos, A. (2018). "Educar desde un mercado popular en Quito: El rol de las imágenes en la mediación". En Aberasturi-Apraiz, E.; Arriaga, A.; Marcellán-Baraze, I. (coord.). *Arte, ilustración y cultura visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*. Euskal Herriko Unibertsitatea. Consultable en: https://addi.ehu.es/handle/10810/26852.

Comins Mingol, I (2003). "Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género". En *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 33, México.

Galarza, V. (2016). "¿Hacer juntas? Des/aprendizajes y desafíos". En Renata Cervetto y Miguel Á. López (ed.). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Buenos Aires. MALBA y TEOR/éTica ediciones.

Federación Kamira - Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas & Fundación Mario Maya (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Coordinación de la investigación: Carmen Santiago. Informe escrito por Carmen Santiago y Ostalinda Maya.
https://discrikamira.eu/wp-content/uploads/2019/03/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf

Tychsen, Anders; Hitchens, Michael; Brolund, Thea; Kavakli, Manolya (2006). "Live Action Role-Playing Games: Control, Communication, Storytelling, and MMORPG Similarities". *Games and Culture. 1 (3).*

Valera, Paula (2019). *El nacimiento de la mujer burguesa*. Ediciones Morata, Madrid

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.* Akal. Madrid.

BIBLIOGRAFÍA BÀSICA DE CONSULTA

Barrilete cósmico. "Pura suerte, pedagogía mutante. Territorio, encuentro y tiempo desquiciado". Tinta Limón, Buenos Aires. (https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2021/12/PedagogíaMutante-1.pdf).

Col·lectiu Caps de Setmana. "Escuelas en lucha". Ediciones Paideia, Barcelona, Madrid, 1978.

Freire, Paulo. "Pedagogía del oprimido". Siglo XXI Editores, 2023.

Galarza, Valeria. "Educación crítica". Another Roadmap for Education, Quito. (https://another-roadmap.net/articles/0002/8274/educaci-n-cr-tica-quito-cast.pdf)

Giroux, Henry A. "Placeres Inquietantes. Aprendiendo la cultura popular". Paidós Educador, Barcelona-Buenos Aires, 1996.

Grigri projects. "Un botiquín para mi ciudad", Madrid, 2023. (https://grigriprojects.org/acciones/un-botiquin-para-mi-ciudad-ods/)

Hansen, Søren y Jensen, Jesper. "El libro rojo del cole". Editorial Nuestra Cultura, Madrid, 2018.

hooks, bell. "Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad". Capitán Swing, Madrid, 2021.

Idensitat, LaFundició, Sinapsis, Transductores (2017). *Cohabitar entre_ emergències institucionals/pràctiques artístiques/processos col·lectius.* Ajuntament de Barcelona.

Kester, Grant H. "Beyond the Sovereign Self: Aesthetic Autonomy from the Avant-Garde to Socially Engaged Art". Duke University Press, 2023.

Col·lectiu Massa Salvatge. "Explora el teu barri", Ajuntament de València. (http://exploraelteubarri.org/fanzine-final)

Moreno-Caballud, Luis. "Culturas de cualquiera". Acuarela Libros, Madrid, 2017.

Mouffe, Chantal. "Por una política de identidad democrática. Prácticas artísticas y democracia agonística". Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2007.

Sánchez de Serdio, Aida. "Arte y educación: diálogos y antagonismos". Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52, enero-abril, 2010, pp. 43-60. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura España, 2010.

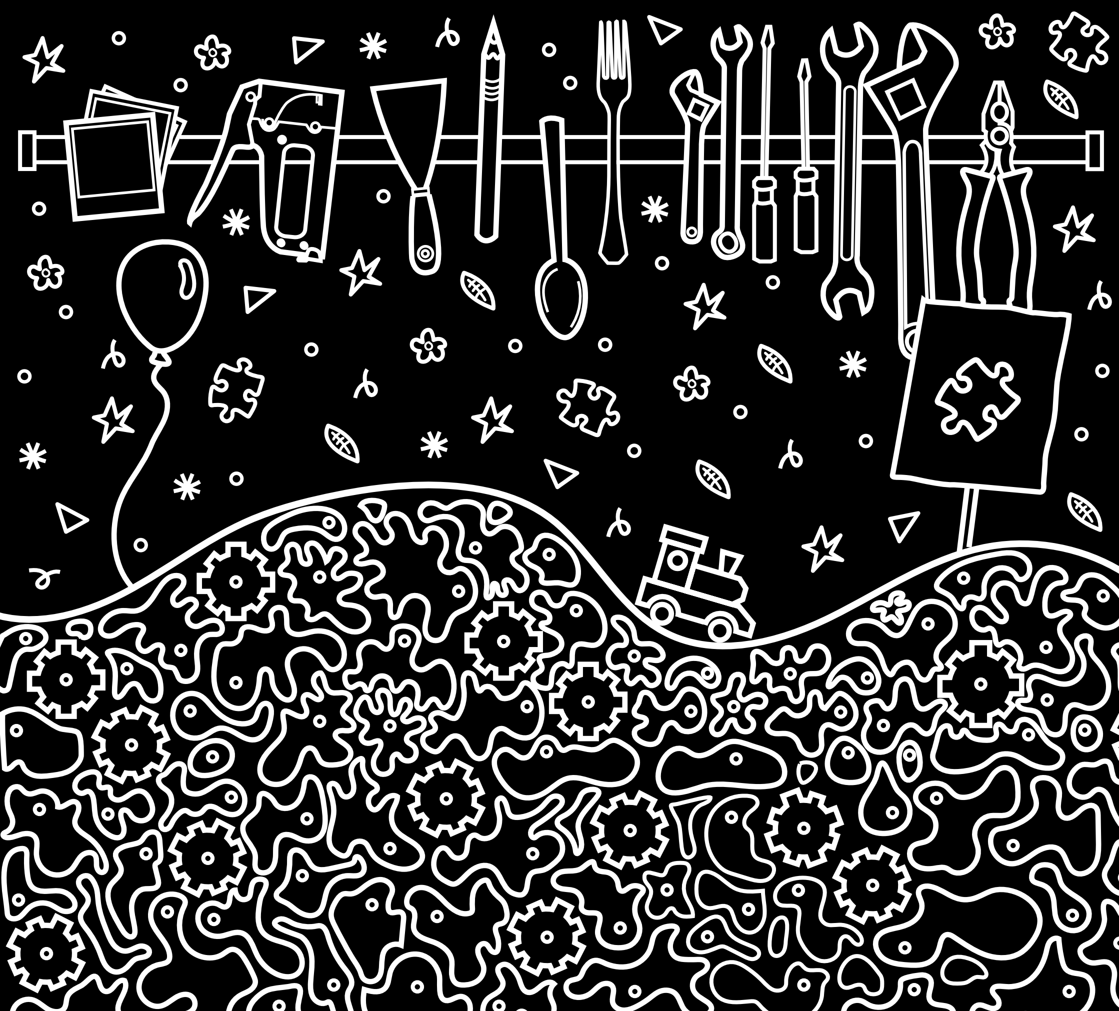
Thompson, Nato. "Living as Form: Socially Engaged Art from 1991-2011". MIT Press, Nueva York, 2012.

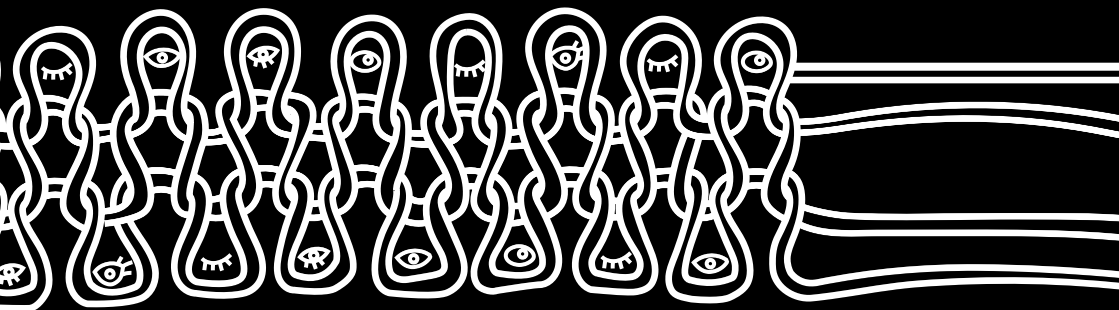
VV.AA. (Campos, Jose y De Pascual, Andrea ed.). "Lo que puede una institución cultural". PLANEA Red de arte y escuela Ed., Sevilla, 2024. (https://archive.org/details/lo-que-puede-una-institucion/page/n5/mode/2up)

VV.AA. "Radical Education Work-Book". (http://undercommoning.org/wp-content/uploads/2015/06/ref-workbook.pdf)

Ward, Colin y Fyson, Anthony. "Streework. the exploding school". Routledge & Kegan Paul Books, Londres, 1973.

CRÈDITS





CRÈDITS IMATGES

Figs. 1 a 22 y 27 a 51. LaFundició, 2001-2024.

Figs. 23 y 25. Alejandro Cevallos, 2017.

Fig. 24. Lenin Santacruz, 2016.

Fig. 25. Archivo Mediación Comunitaria, 2015.

CONSELL GENERAL DEL CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

President d'honor
Carlos Arturo Mazón Guixot
President de la Generalitat

President
José Antonio Rovira Jover
Conseller d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació

Vicepresidents
Luis José Barcala Sierra
Alcalde d'Alacant

Begoña Carrasco García
Alcaldessa de Castelló de la Plana

Maria José Catalá Verdet
Alcaldessa de València

Vocals
Pilar Tébar Martínez
Secretaria Autonòmica de Cultura

Antonio Pérez Pérez
President de la Diputació Provincial d'Alacant

Marta Barrachina Mateu
Presidenta de la Diputació Provincial de Castelló

Vicente José Mompó Aledo
President de la Diputació Provincial de València

José María Lozano Velasco
President del Consell Valencià de Cultura

Secretaria
Alida Consuelo Mas Taberner
Subsecretaria de la Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació

Direcció - Gerència
Nicolás S. Bugeda i Cabrera

CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Nicolás S. Bugeda i Cabrera
Direcció - Gerència

Ignacio Úbeda Amago
Cap d'Unitat de Coordinació de Règim Jurídic

Miguel Ángel Romero García
Cap d'Unitat de Coordinació de Gestió Econòmica i Pressupostària

Claudia Hernández Pérez
Cap de Suport de Coordinació de Contractació i Assumptes Generals

Coordinació d'exposicions
Eva Doménech López
Lucía González Menéndez
Isabel Pérez Ortiz
Vicente Samper Embiz

Programes públics
Aïda Antonino Queralt

Mitjans i xarxes
Carmen Valero Escribá

Educació i mediació
José Campos Alemany

Secretari de Direcció-Gerència
Antonio Martínez Palop

Administració
Rosario Campos Saborido
Rocío Gómez Prats
Germà Sánchez Eslava
Ana Viña Sanchis

Personal Programa EPRIEX
Claudia Agulleiro Anguita
Jordi Antón Pozo
Aitana Collado Soler
Luis José Muñoz
Lucas Pérez Estival
Ferrán Selma Raga

PLANEA COMUNITAT VALENCIANA

Coordinació del Node Territorial. Permea
Clara Boj Tovar (Universitat Politècnica de València)
José Campos Alemany
Elena Sanmartín Hernández

PUBLICACIÓ

Direcció de la col·lecció
Clara Boj Tovar (Universitat Politècnica de València)
José Campos Alemany

Textos
LaFundició

Disseny i maquetació
Raquel G. Ibáñez

Coordinació de l'edició
Nodo Planea Comunitat Valenciana

Traducció al valencià
I més. Serveis Lingüístics i Editorials

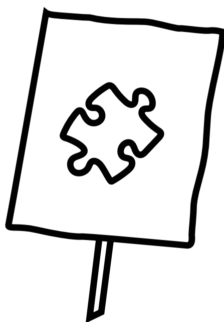
Fotografies
Dels artistes

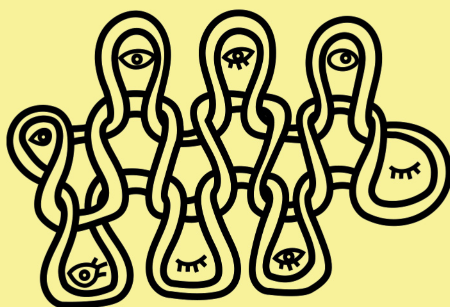
Impressió i enquadernació
Fragma

PLANEA és una xarxa de centres educatius, agents i institucions culturals impulsada per la Fundació Daniel i Nina Carasso, en col·laboració amb Pedagogías invisibles, PERMEA-Consorci de Museus de la Comunitat Valenciana, Universitat Politècnica de València i ZEMOS98.

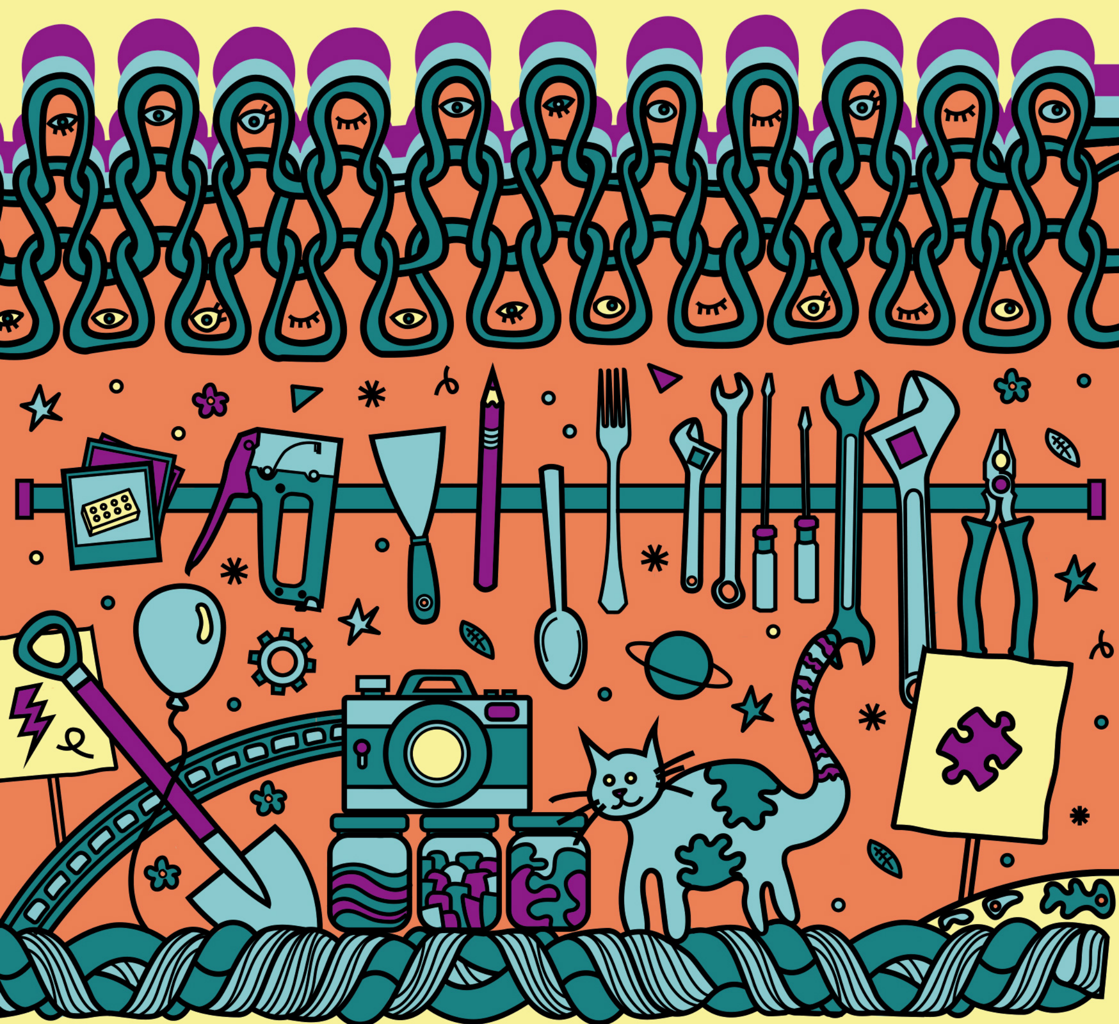
1ª edició
ISBN: 978-84-482-7008-7
DL-V-3868-2024

Esta publicació es va acabar d'imprimir a Madrid
durant el mes de maig de 2025.





Hi ha termes que, en aparença, tenen poc en comú, però que quan es connecten, es freguen o es mesclen, generen espais fèrtils de pensament, noves narratives per a contar i construir la realitat. La col·lecció Art i Currículum indaga en els vincles entre aquests conceptes per a re-imaginar les relacions de les pràctiques artístiques contemporànies i el currículum escolar.



GENERALITAT VALENCIANA
CONSORCI DE MUSEUS DE LA COMUNITAT VALENCIANA
CCCC
Permea
PLANEA
RED DE ARTE Y ESCUELA — REDPLANEA.ORG
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA